

Indholdsfortegnelse

<u>1. Indledning</u>	3
1.1. Problemformulering	3
1.2. Emneafgrænsning	3
1.3. Metode og læsevejledning	3
<u>2. Teorifremstilling</u>	
2.1. Karakteristik af det omgivende samfund – individets vilkår	6
2.2. Talent- og evalueringsrapporternes afsløringer	6
2.3. Talentforståelse i udvikling – et komplekst felt	7
2.3.1. <i>Begrebsafklaring</i>	8
2.3.2. <i>Generel intelligens – talent som en målbar størrelse</i>	9
2.3.3. <i>Et flerdimensionelt intelligensbegreb – talent som domænespecifikt</i>	10
2.3.4. <i>Et funktionelt sprogsyn modsvaret af et konstruktivistisk tilegnelsessyn</i>	10
2.3.5. <i>En tidssvarende forståelse af talent – talent som målrettet indsats</i>	11
2.3.6. <i>Sammenfatning</i>	14
2.4. Den talentfulde engelskelev	15
2.4.1. <i>Fagets formål</i>	15
2.4.2. <i>Anlæg for sprog og motivation som centrale faktorer</i>	16
2.4.3. <i>Underpræstation</i>	17
2.4.4. <i>Ideen om målrettet strategibrug</i>	17
2.4.5. <i>Identifikation af det sproglige talent – inddeling af kompetenceniveauer</i>	19
2.5. Talentudvikling med undervisningsdifferentiering som bærende princip	19
2.5.1. <i>Faglig trivsel et udfordringsfelt</i>	20
2.5.2. <i>Potentialeorienteret undervisningsdifferentiering som basis</i> <i>for progression i engelsk</i>	22
<u>3. Beskrivelse og analyse af empiri</u>	
3.1. Henrik – en selvsikker elev	22
3.1.1. <i>Analyse af case</i>	24
3.2. Spørgeskemaundersøgelse fra talentklasselinje	25
3.2.1. <i>Baggrund</i>	26
3.2.2. <i>Undervisning og trivsel</i>	26

3.2.3. <i>Motivation, indsats og talentforståelse</i>	27
3.2.4. <i>Analyse af undersøgelse</i>	28
3.3. Sammenfatning	29
3.4. Didaktiske overvejelser	29
<u>4. Diskussion</u>	
4.1. Engelsk som dannelsesfag	30
4.2. Værdikamp om folkeskolen	31
4.3. Anerkendelse af talentpædagogik og afmystificering af den talentløse	33
4.4. Tre mulige scenarier for folkeskolen	34
<u>5. Konklusion</u>	34
<u>7. Perspektivering</u>	36
<u>8. Litteraturliste</u>	37
<u>9. Bilag</u>	40

1. Indledning

Den samfundsmæssige bevågenhed omkring individets realisering i det kontingente senmoderne, afleder et massivt pres om at blive til noget - om at være noget, for de unge mennesker, der står på kanten af voksenverdenen. Ikke mindst folkeskoleparagraffen stiller krav om faglig ansvarlighed, i hvis diskurs modeord som ansvar for egen læring har vundet genklang. Blandt andet denne hyldest til en tidsånd af misforstået eget ansvar synes at have bevirket en generel ansvarsfraskrivelse for de talentfulde unge. Ud fra deisen om, at de jo nok skal klare sig, efterlades de dygtigste udfordret. En absurditet set i forhold til det faktum, at det i teoretiske kredse, trods en skævvredet fordeling af ressourcer, populært antages, at op mod 15 % af folkeskolens bedst egnede elever kan have skolevanskeligheder i lighed med de tilsvarende 15 % i modsatte ende (Nissen m.fl. 2011:9).

Imødekommelsen af elevers faglige forskellighed står bestandigt som en udfordring i skoledebatten. Dog må det opfattes som et relativt nyt fænomen, at interessen også falder på de særligt dygtige elever - højdespringerne og de talentfulde. Senere års opmærksomhed fra det globale videnssamfund har afledt et stigende fokus på kvalificering, effektivitet og faglighed. Resultaterne af PISA undersøgelserne vakte stor opmærksomhed, ved at pege på nogle af det danske skolesystems svagheder. Herved fik de en altoverskyggende indflydelse på den fremtidige uddannelsespolitik, og gjorde det uundgåeligt for skolen at forholde sig til problematikens facetterede spejlbillede. På nationalt plan har det sidste tiårs liberalpolitiske fokusering følgelig budt en række tiltag velkommen på vegne af talentgruppen. Navnlig i årene op til og efterfølgende diskussionen om formålparagraffens ordlyd. Oprettelsen af en betragtelig talentpulje i 2005 muliggjorde konkrete forsøg med talentcamps, talentklasser, profil- og eliteskoler samt en række indflydelsesrige publikationer, af hvilke erfaringer nu høstes, og behovets omfang er blevet stærkt belyst. I nærværende kontekst, er det værd at bemærke, hvordan sprogfagene, synes at glimre ved deres fravær og mangel på udpræget stillingtagen til håndtering af denne elevflok.

Trods det, at fænomenet siden årtusindskiftet har fået uddannelsespolitisk og kulturel medvind, synes hensynet til den talentfulde engelskelev endnu ikke indarbejdet i folkeskolens selvforståelse, jf. den beskedne hyldeplads talentplejen får under specialpædagogiske opslag på det lokale bibliotek. Det er bemærkelsesværdigt, at vi i den danske ligestillingsskole har en årelang og velfunderet teoretisk og fysisk synlig tradition for mandsopdækning af børn med indlæringsvanskeligheder, mens der i den anden ende af vægtstangen er ringe vilkår for speciel tilpasset undervisning af børn, som ikke udfordres tilstrækkeligt inden for folkeskolens normalpensum. Jeg finder det iøjnefaldende og tankevækkende, at fokus på talentomsorg har været

direkte fraværende i min fire år lange skoling til lærer. Alt imens behovet derfor blot synes at øges, har det ej heller været en indsats i den folkeskolevirkelighed jeg har mødt, trods det at emnet, i lyset af nyere teoris indkredsning, vedrører en betydelig del af de børn mit fremtidige skoleliv centrerer om. Dette udpeger en højaktuel problematik af interesse for fagfæller, forældre deslige. Dette fremprovokerer hos mig en nysgerrighed omkring talenthensynets kontroversielle diskurs. Spørgsmålet bliver i sidste ende, hvilke problemstillinger der rejser sig, når begrebet omfavnes i engelskundervisningens fagfaglige kontekst. Ovenstående betragtninger har stillet mig undrende over for talentets plads inden for de gældende rammer. Opgaven udmunder derfor i en undersøgelse af følgende problemformulering:

1.1. Problemformulering

Hvordan giver folkeskoleloven læreren mulighed for at sikre inklusion og dannelse af den talentfulde elev i engelskundervisningen?

1.2. Emneafgrænsning

Den talentfulde elev vil tidligt skille sig ud. Trods det vælger jeg at fokusere opgaven på de ældste klassetrin, netop fordi tidlige teenagere er opmærksomme på sig selv og miljøets reaktioner. De tenderer derfor at moderere deres talent, modsat småbørns stadig uhæmmede væren. Desuden ses der i det store hele bort fra begrebet dobbelt exceptionalitet, hvilket beskriver eleven med særlige forudsætninger samt behov i form af svære diagnoser. En reel behandling af disse særdeles valide behov ligger uden for opgavens rammer, idet den tager udgangspunkt i normalundervisningens dilemmaer.

1.3. Metode og læsevejledning

Mine metodiske betragtninger og fremgangsmåde er bygget op ud fra forestillingen om, at min opgave essentielt er rettet mod professionen som lærer og derpå tager afsæt i realiteternes kompleksitet – jeg finder det herfor nødvendigt løbende at integrere hhv. den teoretiske og empiriske viden jeg anvender undervejs i opgaven, for ikke at stå tilbage med et afskåret billede af virkeligheden. Ligesom jeg vil støtte mig op af megen af intelligenspsykologien, vil jeg løbende anvende udvalgte betragtninger fra andre pædagogisk relevante discipliner, til belysning af en såkaldt talentpædagogik. I betragtning af problemfeltets omfang fokuserer jeg min indsats fra tre

partikulære vinkler. Hhv. en personlig dimension, en sociokulturel dimension og sidst en skolepolitisk dimension, som relevante opmærksomhedsfelter og vilkår for den talentfulde elev.

Opgaven går frem ved et indledende rids af samfundets opvækst- og udviklingsbetingelser for elevgruppen. Dette ses gennem Thomas Ziehes kritiske samfundsbetragtninger. På følgende sider forefindes herefter et fremdrag af gældende rapporters konklusioner med relevans for området. De forskellige rapporter fungerer som en del af min sekundære empiri, for at danne baggrund og underbygge, at jeg i opgaven beskæftiger mig med en reel lærerfaglig problemstilling. Disse lægger samtidig op til en præcisering af talentforståelsen i form af en begrebsafklaring, behandlet som et hvad og et hvem. Dernæst følger en historiskpsykologisk karakteristik og sammenstilling af dominerende teorier i intelligensforskningen frem til i dag. Dette for at skitsere det moderne brede talentbegreb, som min opgave videre bygger på. Jeg har i den forbindelse særligt fundet pionererne Baltzer, Nissen og Kyeds danskfunderede arbejder vedrørende, samt Annette Rasmussens værk *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Jeg vil undervejs koble intelligensforskningen med fremtrædende sprogsyn relevante for engelskfaget. Endeligt sammentænkes og kommenteres forståelsen og de tre vinkler i Uri Bronfenbrenners økologiske systemteori, som skabelon for problemets omfang og videre brug i fremstillingen. Det almene perspektiv udbygges derpå af en fagfaglig vinkel gennem behandlingen af teoretiske betragtninger på den talentfulde engelskelev. Den efterfølgende del anlægger en skolepolitisk vinkel, som griber fat i love og bekendtgørelser for folkeskolen, samt forskellige forståelser af undervisningsdifferentiering. Her trækker jeg særligt på Wolfgang Klafkis teoretiske betragtninger.

I håb om at italesætte en rimelig debat, frem for godtagelsen af populistiske neoliberale orienteringer, søger opgaven at klarlægge området ud fra en nuanceret stillingtagen gennem deskriptive og normative betragtninger. Analysedelen tager derfor empirisk afsæt i en enkeltstående casebeskrivelse fra egne engelskfaglige skoleoplevelser. Casen er udvalgt på baggrund af dens illustrative kvaliteter på feltet og vil senere støttes af en deskriptiv spørgeskemaundersøgelse foretaget i en talentklasse for engelsk. Den eklektiske tilgang er valgt ud fra ideen, om at omdrejningspunktet for opgaven og undervisning er den talentfulde selv, hvis subjektive synspunkter ikke må siddes overhørig. Lærerens muligheder antages i høj grad at være betinget heraf. Efterfølgende refleksioner herover vil blive behandlet gennem et trivselsperspektiv med baggrund i sekundær empirisk litteratur. Analysen følges derpå op af normative didaktiske refleksioner. Afsluttende sættes teori og empiri sammen i en diskussion og argumentation over berettigelsen af enhedsskolens princip om undervisningsdifferentiering som udgangspunkt for

undervisning i nærværende kontekst. Hertil støtter jeg mig op af Axel Honneths anerkendelsesteori. Dannelsesaspektet vil blive behandlet psykologisk i Jan Tønnes Hansens optik og pædagogisk diskuteret ud fra en overvejende udfordringspædagogisk vinkel. Opgaven udmunder i en konklusion og perspektivering på emnet.

2. Teorifremstilling

2.1 Karakteristik af det omgivende samfund – individets vilkår

Særligt ud fra teknologiens udbredelse og massemediernes opblomstring, årsagsforklarer Thomas Ziehe, hvordan unge *såvel* som gamle i dag har adgang til indsigt. Generationskløften er ændret i det senmoderne, og i denne forstand agerer skolen ikke længere nåleøje til voksenverdenen. Behovet for livslang læring gælder alle. Skolens erfaringsdannelse må nødvendigvis rettes mod fortsat nye erfaringer med afsæt i et moderne dynamisk læringsbegreb. *”Den tidligere skole var subjektivt lettere at holde ud. Det var den aldeles ikke, fordi den var bedre end den nuværende skole, men fordi de målestokke, efter hvilke den blev oplevet, var mere ukritiske.”* (Ziehe 1989:40) Fordi den gratisproduktionen af kulturværdi og autoritet vi oplevede i den traditionelle skole er forsvundet, åbner aftraditionaliseringen et tolkningsrum, der frit tillader den enkelte at sætte spørgsmålstejn ved netop undervisningen. Den kulturelle frisættelses ambivalens, der på den ene side tillader spørgsmål omkring livsførelse, og på den anden side efterlader en skræmmende åben buffet af selvdefinitioner, kan synes at gøre den unge handlingslammet og afventende i fikseringen af oplevelsestunnelens blinde subjektive erfaringer. Eleven er klar over sin opnåede frihed, men ikke nødvendigvis, hvordan han skal agere i dette tab af risikofyldt rodfæstethed. Han må bero på sin kulturelle kapital i globaliseringens konkurrence. Senmodernitetens forhold indvirker på lærerens aktuelle didaktiske udfordringer og muligheder, hvilket markerer ham som udfordrende ramme i omskifteligheden.

2.2. Talent- og evalueringsrapporternes afsløringer

Danmarks Evalueringsinstituts rapporter på undervisningsdifferentiering i folkeskolen, i 2004 og 2011, konkluderer enstemmigt en *fortsat usikkerhed om hvad begrebet undervisningsdifferentiering dækker* (EVA 2011:8). Forståelsen af begrebet hos lærer og leder er relativt smal, da undervisningsdifferentiering overvejende praktiseres som *muligt* redskab, og i den radikale form individualisering. Med denne sidestilling reduceres lærerkræfterne i undervisningen og efterlader flere elever. Den sidste rapport har lagt vægt på evaluering, som løsningsforslag, og roser lærerne

Karen Henneberg 280317 - VIA læreruddannelsen i Århus - Bachelor 2012
Vejledere: Nanna Jørgensen & Else Marie Kaasbøl

for at have taget evaluering til sig, men beklager deres fortsatte primært bagudrettede anvendelse af evalueringresultater (ibid). Ledelsen undlader helt at kontrollere, ved at udvise blind tillid til, at lærerne løser opgaven professionelt.

Til at belyse problematikken vil jeg inddrage den nyligt udkomne rapport fra arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet (UVM 2011:20), som for grundskolen fremhæver talentfulde elevers mistrivsel fagligt som socialt. Eleverne oplever kedsomhed pga. præsentation af kendt stof, mobning, og indarbejder dårlige arbejdsvaner, fordi fagligt indhold falder dem let. Rapporten konkluderer endvidere at kun 12 procent af skolerne har diskuteret og bruger systematiske talentstrategier (UVM 2011: 26), som eks. berigede læreplaner, og tilbud om anden undervisningsaktivitet. Mens der er rig mulighed for at hente hjælp i AKT centre mht. inklusionen af svage elever, er lærere henvist til faghæfte 2 og dets ligeledes manglende opmærksomhed på området.

I evalueringsinstituttets undersøgelse af engelsk i grundskolen fra 2003, spørges der ligeledes, hvordan undervisningsdifferentieringen kan udvikles fra en orientering henover midten til en undervisning, der har mere at tilbyde både svage og dygtige elever (EVA 2003a:32). Interessen bunder i en del alarmerende forhold. Det fremgår bl.a. hvordan danske elever har stor tillid til egne engelskkundskaber trods det, at der ikke forefindes toppræstationer. Fire ud af et betragteligt antal elever har 95 rigtige. Undersøgelsen konkluderer sådan, ved starten af årtusindskiftet, at danske elever ikke lever op til slutmålene for 9.kl. (EVA 2003b:19). Sidenhen er eksaminationen udvidet med en skriftlig prøve, som skal afspejle undervisningen hen mod en større formelsproglig opmærksomhed, hvis effekt dog endnu ikke er undersøgt. En af årsagerne til resultatet kan være det faktum at dansk spiller en fremtrædende rolle i engelskundervisningen. Trods anbefalingerne i Fælles Måls undervisningsvejledning for faget, forekommer der ingen systematisk brug af engelsk som klasserumssprog (EVA 2003a:30). Tilmed er evalueringen i engelsk, som tidligere påpeget, præget af intuition og erfaringsbaseret (ibid:15). Den lovmæssige tildeling af elevens aktive rolle i målsætning finder stort set ikke sted i engelsk (ibid:11), og kun i mindre omfang benyttes lovens § 25 om organisering af undervisningen i hold (Ibid:7). På baggrund af resultaterne, ser jeg et tydeligt misforhold i idealet om undervisningsdifferentiering og dets egentlige virkning. De talentfulde elevers utilfredshed årsagsforklares herved og giver anledning til en udredning på området.

2.3. Talentforståelse i udvikling – et komplekst felt

Når man som skole eller lærerteam vil talentudviklingen, må man først besvare spørgsmålet; hvilke elever drejer det sig helt konkret om? Det omdiskuterede begreb talent er dog sjældent defineret i

litteraturen, og gennem tiden har termer som intelligens, begavelse, evne, kløgt og særlige forudsætninger suppleret og synonymt afløst hinanden - omend der findes forskelle i betydningen af disse begreber, afhængigt af øjnene der ser. Overordnet kan talent betragtes som en tids- og kulturspecifik kategori, hvis værdi må siges at være relativ over tid, idet forskellige perioder i historien betinger, hvorvidt samfundet behøver talentet. De tidlige pionerer i Amerikas ungdom har formentligt ikke værdsat særlig atletisk excellence, hvorimod det i dag indebærer stipendier, legater og økonomisk sikring. Grundet overgangen til videnssamfundet, menes vi som samfund i højere grad at skulle sikre levebrødet gennem kundskabseksport, hvorpå interessen for skolefærdigheder aktualiseres.

2.3.1. Begrebsafklaring

Forskellige sondringer kæmper for det gældende paradigme, om hvad og hvem talentet er, men det forholder sig utvivlsomt, at begrebet skal forbindes med intelligens. Spørgsmålet lyder da, hvorledes det må forstås. Ifølge Nudansk Ordbog betragtes begavelse som en særlig evne på et bestemt område. Begrebet sidestilles med intelligens, som får den mere vage beskrivelse af evnen til at *tænke, forstå og analysere*. Ifølge selvsamme opslagsværk, forstås den gængse opfattelse af talent derimod som *medfødte evner inden for et bestemt område* (Politikken, 2009). Definitionen i et lignende opslagsværk betoner talentets bevidsthed i formuleringen: *person med særlige anlæg for at udvikle præstationer inden for et el. flere kendte områder* (Psykologisk Pædagogisk Ordbog, 2008:466). Konsultationen af almene opslagsværker menes som oftest at afklare begrebspar, men tager man derimod ovenstående for pålydende, synes de modstridende oplysninger at betinge forskellige tænkninger på området.

En mere konkret aktørbeskrivelse skal findes i beskrivelserne fra idégenereringen under stormødet Talent Camp 05, som foranledigedes af det nu fratrådte undervisningsministerium. Her defineres talent som: *Børn og unge, der har særlige forudsætninger inden for et eller flere områder, og som går i normalskoler og -institutioner. Et talent er en person, som er god til noget og har mulighed for at blive en af de bedste, hvis potentialet stimuleres* (UVM 2011). Videre præciseres det, hvordan der findes to betydninger af ordet talent. For det første kan man 'have talent for noget', hvilket indebærer en fin fornemmelse, et anlæg eller en stor nysgerrighed og interesse for et særligt område. For det andet kan man 'være et talent', hvilket betyder, at man er en særlig begavelse, en ener, et unikum eller måske ligefrem et vidunderbarn eller geni. (Rasmussen 2005) Der er således forskel på, hvorvidt man er et talent, eller har talent. I beskrivelsen af den talentfulde som den, der

har potentiale til at nå udover sit nuværende niveau inkluderer det brede talentbegreb således, hvad man tidligere normalt ville betegne, de almindeligt dygtige og velbegavede. Talent omfatter altså ligeledes de lovende elever og understreger en udviklingsproces. Talentfulde børn opfattes som en udsat marginalgruppe, der ifølge psykolog Ole Kyed *indebærer at have særlige intellektuelle, følelsesmæssige og sociale behov* (Kyed, 2002:9), hvorfor det ikke længere er tilstrækkeligt at medtage toppen, de ca. 2-5 % højtbegavede børn, men bliver nødvendigt at anskue de 15 %, i andre anbefalinger helt op mod 20 % (Baltzer, 2006:53) dygtigste af en årgang, førend denne betydelige restgruppe ikke fortsat overses i litteraturen. Den manglende konsensus i psykologien om et superordinerende begreb kan forklares ud fra to indflydelsesrige historiskteoretiske bølger i intelligensforskningen, hvilke groft skitseret kan forstås som uddybet nedenfor.

2.3.2. Generel intelligens – talent som en målbar størrelse

Ifølge de klassiske intelligensteorier, har dygtighed typisk været forbundet med en betydelig høj score på den såkaldte IQ test, som derved har påvist pågældendes gennemsnitlige intelligens; fællesnævneren for formåen inden for delprøverne sprog, logik, matematik og rumlig tænkning, hvilken indikeres på en skala set i forhold til alder. Tilgangen udformedes oprindeligt som led i parisisk skoleeffektivisering af forskeren Alfred Binet i starten af 1900tallet (Nissen mfl. 2011:23). De senere formål med prøverne blev imidlertid at give en biologisk forklaring på intelligens, som en egenskab der besiddes af jævnaldrene i højere grad end andre. I denne optik ses altså intelligens eller begavelse som en konstant størrelse, der gentagende byder sig til, en fikseret medfødt egenskab, som dermed stort set ikke påvirkes af indlæring, hvor den enkeltes kognitive kapacitet ses som statisk og konstant fra et punkt i livet til et andet. Den talentfulde elev har sådan genetisk set nedarvet sin kunnen, hvilken fordrer en ringe indsats fra individet, idet det forærende er blevet begavet med en høj intelligens.

Teorien har med mellemrum fået kunstigt åndedræt, eks. i det tidlige industrisamfunds mellemskoleindstilling, og er i lange perioder gået sejrrikt ud af konflikten. Men tænkningen om en generel intelligens har i senere år vist sig at være teoriens svaghed. Troen på at al dygtighed er naturgivent, tilgængelig, iboende og måleligt har domineret megen af undervisningsverdenen de sidste mange år – særligt den angelsaksiske, hvor enkelte lande fortsat sorterer stærkt homogent. Dette biologisk betingede syn på intelligens og talent har samtidig bevirket, at kun en snæver persons-kare har haft forudsætninger for fremgang og succes, hvilket har efterladt en stor andel af talentfulde børn i stikken, hvis karakteristika er faldet udenfor testresultaterne (Rasmussen

2011:14), som løsrevet fra kontekst har ekserceret ringe hensyntagen til andre områder end de skolefaglige. Det afleder et uniformt skolesyn, hvor der undervises i hvad er måleligt; facts frem for fortolkning og grammatisk fejlfinding over personlig stil i skriftsprog (Laursen 1997:218). Dette lægger samtidig op til formel summativ evalueringskultur med en statisk menneskeforståelse. I denne sammenhæng får den øgede kulturdimension i det moderne engelskfag svære muligheder, idet den hviler på svært evaluerbare holdninger. Psykometriske målinger må siges at give et snævert billede af virkeligheden, men under alle omstændigheder er det svært at frasige sig ideen om anlæg.

2.3.3. Et flerdimensionelt intelligensbegreb – talent som domænespecifikt

Som en diametral modsætning og kritik af tidligere tiders overbevisning, slår psykologen Howard Gardner med *sin* vægtige udlægning af intelligensteoretisk forståelse, et slag for en bredere talent- og intelligensopfattelse. I sit opgør med, hvad han kalder et endimensionelt syn på det kognitive sind, udvikler han i løbet af de tidlige 1980'ere teorien om de multiple intelligenser – MI, som også i dansk sammenhæng har fået stor tilknytning. Modsat g-faktor teorien, som end ikke afvises, men betragtes lidet fyldestgørende, har mennesket ifølge Gardner adgang til 7 (senere flere) sideordnede intelligenser og tesen er, at lærer den enkelte om sin mentale formåen, kan han benytte de syv intelligenser hver for sig og samlet (Rasmussen 2011:14). En af hjørnestenene i Gardners teori er det faktum, at intelligenserne kan *udvikles*, hvilket klart distancerer ham til den klassiske og statisk biologisk nedarvelige forestilling om menneskets kognitive evner. Debatten suppleres her med et individualiseret ligestillingsprincip, som ikke optaget af alder som pejlemærke, kontekstualiserer læring og undervisning, samt anerkender, at den kognitive informationsbearbejdningsproces er individafhængig. Per Fibæk Laursen deler Gardners synspunkter ved at referere hans udsagn, om at teorien om multiple intelligenser kan tilskrives den betragtning, at pædagogikken i lighedens navn typisk har været alt for optaget af at reparere svagheder frem for at fokusere på elevens ressourcer (Laursen, 2001:2). Teorien fremhæver, at svage og stærke elever ikke nødvendigvis er de samme elever i alle fag, hvorved det samtidig paradoksalt bliver vanskeligere at betragte intelligens som noget veldefineret og afgrænset. Kritiske røster påpeger at intelligensekspllosionen derfor har medført en udvanding af begrebet.

2.3.4. Et funktionelt sprogsyn modsvaret af et konstruktivistisk tilegnelsessyn

I tråd med Gardners pointer, om at den enkelte elevs benyttelse af intelligens betinges af den kontekst hans viden skal bruges i, er det nu fremtrædende funktionelle sprogsyn (UVM 2009:32)

fokuseret omkring kontekstualiseret praksis. Modsat det formelle sprogsyn tager den funktionelle tilgang udgangspunkt i en holistisk betragtning af sprog og indebærer det hele kommunikative aspekt (form og indhold), ud fra den realisation, at sprogets funktioner, som det kommunikative middel de er, netop læres bedst gennem kommunikation. Altså anerkendes det omgivende miljøes indflydelse på sprogtiltagelsen i det kommunikative tilegnelsessyn, og et syn på eleven som aktiv medskaber af viden. Den kommunikative situation udmærker sig ved at være unik og foranderlig, hvorfor elevens evne til at afpasse sproget dynamisk, som et socialt fænomen, bliver en afgørende kompetence. Sproget bliver herved et middel til målet kommunikation.

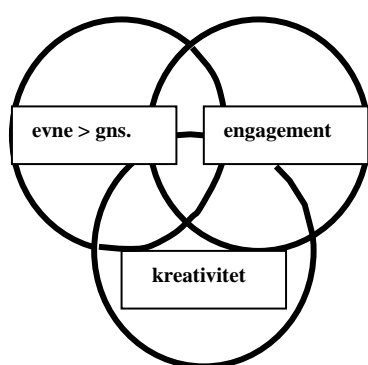
En af de afgørende forskelle mellem de to tungtvejende sprogsyn, er deres opfattelse af betydningen af sproglige fejl. Mens strukturalisterne anser sproglig variabilitet som roden til alt ondt, accepteres fejltyper i en funktionel tilgang som en forudsætning for at sproglige hypoteser afprøves, og lagres (assimileres) eller korrigeres (akkomoderes) i en spiralisk tilegnelsesproces. Rigtige betragtninger manifesteres i lærerens såkaldte intersprog; den foreløbige viden mellem modersmål (L1) og målsprog (L2), som tillader ham en variant af dette (Linhardsen & Christensen 2006:17). Et sprog der afviger fra sprognormen, betragtes at have kommunikative kvaliteter, hvis fejl vil ligge til grund for formfokus i senere undervisning og vejledning. Med baggrund i bl.a. den stigende internationaliserings behov for kommunikative evner, gøres sprogundervisningens formål klart (Ibid:31). Orienteringen bevæger sig følgelig væk fra et snævert syn på sprogundervisning som formlære mod en integreret, aktivistisk og interaktionel tilgang, som udtrykker et ressoursesyn på eleven, og tilmed understreger processen hen mod et flydende sprog, i et opgør med den røde stregs pædagogik.

2.3.5. En tidssvarende forståelse af talent – talent som målrettet indsats

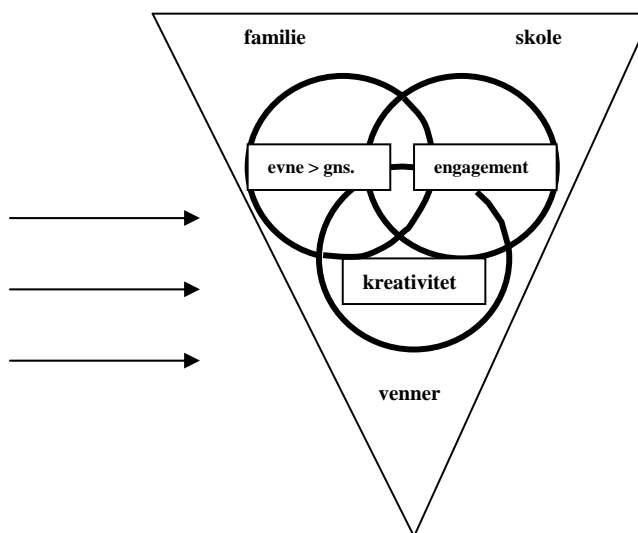
Anerkendelsen af den flerdimensionelle intelligensteori åbner for en bevægelse fra det snævre til en bredere forståelse af talentbegrebet. Med andre ord går man fra en elitær og præstationsorienteret tilgang modsvaret af en bred og potentialeorienteret forståelse (Rasmussen, 2011:143), som omfavner den domænespecifikke begavelse kontra den generelle. Efterhånden som *potentialet* er blevet succesafhængigt, såvel som den demonstrerede færdighed, bliver der en større optagethed af processen og udviklingen af talenter. Howard Gardner supplerer feltet med en nødvendig udviklingsoptimisme, modsat g-faktor teoriens lettere pessimistiske udsyn. Tilmed må nævnes kontekstualiseringen, hvormed den socialkulturelle skoles dominans tillades at trække grænsen for nyere forståelser af talent og intelligens, og som sådan rammesætter det omgivende miljø

betydning for talentets udvikling. Hvad hverken IQ eller MI teorierne, som kognitive udgangspunkter omfavner, er at særligt to yderligere psykologiske aspekter synes at have deres vigtighed. For det første tilskrives motivation i nyere betragtninger en afgørende rolle i udviklingen og realiseringen af talenter, samt det faktum at talent identificeres og næres, hvis undervisere som princip ser ud over den kognitive formåen og tilmed iagttager elevens tidsmæssige indsats, engagement, motivation, øvelse og vedholdenhed. (Nissen m.fl., 2011:16). Dette med tanke på, at hvis begavelse udelukkende reduceres til et spørgsmål om IQ, vil man gå fejl af den egentlige virkelighed (Mönks & Yppenborg 2006:38).

Overgangen fra at tænke intelligens som evnemodeller over kognitive komponentmodeller til mere sociokulturelt orienterede modeller (Mönks & Yppenborg 2006:23ff) betoner, hvordan flere faktorer spiller ind, når vi taler om talent og talentudvikling, hvorfor begrebet bliver dynamisk og interaktivt. Denne talentforståelse kan med fordel tænkes systemisk og illustreres ud fra Joseph Renzullis (Nissen m.fl. 2011:28) tidlige individorienterede betragtninger af talent som summen af tre sideordnede komponenter; *evne over gennemsnittet*, *kreativitet* og *engagement* (forstået som motivation og indsats - gengivet i figur a nedenfor). Med Franz Mönks (Mönks & Yppenborg 2006:32) senere tilføjede flerfaktormodells fokusering på talentets omgivende nærmiljø (model b nedenfor), placeres Renzullis talent i centrum af en triade af de betydningsfulde sociale arenaer; *skole*, *venner* og *familie*.



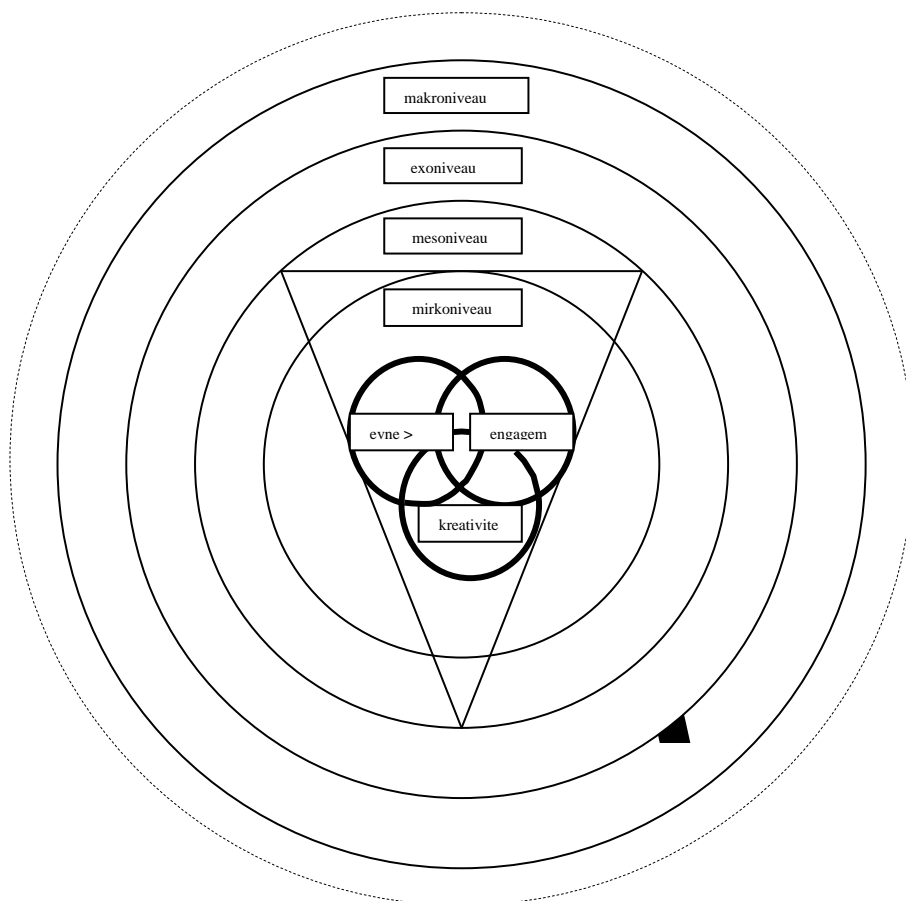
Figur a: Renzullis treringsmodel



Figur b: Mönks flerfaktormodel

At talentet kan komme til udtryk, forudsætter et godt samspil mellem alle 6 faktorer (jeg vil dog fortsat kun berøre forældreopbakningen perifert, og i stedet koncentrere mig om de øvrige komponenter, skole og venner).

Renzulli og Mönks optegnelser har ydet væsentlige bidrag i forståelsen af den talentfulde elevs udvikling, men jeg mener desforuden det er nødvendigt at betragte talent i et endnu bredere perspektiv, hvor også tidsmæssige strømninger på læring og skole inkluderes. Netop denne sammentænkning indrammes med socialpsykologen Uri Bronfenbrenners økologiske forståelse af individets placering i dets omverden (Imsen 2006:51). Bronfenbrenner arbejder med en systemtænkning på fire samfundsmæssige niveauer. De respektive niveauer omgiver individet, her talentet, som ringe i vandet, hvilke arenaer han interagerer med og mod. Modellen udgøres hhv. af et mikro-, meso- exo- og et makroniveau. Mens Renzullis individkomponenter ses i mikroniveauet, ses flerfaktormodellen at gribe ind i mesoniveauet (jf. figur c nedenfor), hvor arenaerne interagerer.



Figur c: Udvidet model af Uri Bronfenbrenners økologiske systemteori i kreativ fortolkning.

- Renzulli, Mönks og Bronfenbrenners modeller sammenstillet -

På exoniveau og makroniveau omfavnes talentets situation af eks. udslagsgivende uddannelsespolitiske strømme, lokalt og nationalt, samt den givende kulturelle tidsånd. Disse yderniveaues betydning vil jeg senere i opgaven vende tilbage til. Tilsammen får niveauernes

samspil afgørende betydning for talentets udvikling og dannelse, og det bliver således tydeligt, hvordan modellerne indgår symbiotisk, og hvorledes talent og dets vilkår må forstås i en økologisk systemtænkning. Jeg mener med fordel den økologiske model kan udvides med et femte tidsdimensionelt systemniveau, som tillige placerer individ og samfund i en historisk ramme (jf. den stiplede cirkel i figur c). Nutidens globaliserings konkurrenceparametre må siges at have fremprovokeret og centraliseret talentdebatten, og giver dette niveau afgørende betydning for den aktuelle kontekst. Udviklingskomponenten i talentforståelsen tydeliggøres tillige i Francois Gagnés (Nissen m.fl. 2011:14 ff.) skelnen mellem begavelse og talent, hvoraf sidstnævnte opfattes som noget systematisk tillært på baggrund af begavelsen som afsæt. Talent og erfaring må da forstås forbundet i et kausalt forhold. Potentialet kan med strategisk vilje og vejledning skubbes længere i sin læringsudvikling, forudsat den udfordres og trænes, og i samspil med det omgivende miljø kan den udvikles til talent. Når talentet ikke viser sig selv, er det derfor vigtigt at sikre en ramme, som fordrer denne udvikling.

2.3.6. Sammenfatning

Opsummerende kan den første forståelse om den generelle intelligens beskrives ud fra talent som præstation, hvorfor også opfattelsen er præskriptiv og traditionel. I modsætning hertil, står det nye begreb, som i højere grad hviler på Howard Gardners antagelser om en kontekstbaseret deskriptiv viden, men dermed ikke afviser biologien. Denne forståelse udviser en større tiltro til den enkelte og tillader at talent beskrives som potentiale, hvilket et funktionelt sprogsyn synes at omfavne. Vi får således gennem en åben liberal identifikationstilgang en dialektisk tilgang, modsat en restriktiv konservativ. Det moderne talentbegreb indebærer en accept af, at kognitive perspektiver på læring og sociokulturelle perspektiver ikke udelukker hinanden, men netop komplimenterer hinanden i synet på, hvordan individet udvikler sin indre viden, hvorpå ovenstående beskrivelser i nutidige opslagsværker synes forældede pga. fraværet af systemtanken. Netop disse ydre systemer, særligt det lovgivende makroniveaus implementeringer i kommunale tilbud i exoniveauet, har afgørende betydning for den talentfulde. I ovenstående betragtning betyder det for undervisningen, at det didaktisk set ikke længere er tilstrækkeligt at planlægge ud fra elevernes forudsætningsniveau, men derimod bliver en nødvendighed at orientere undervisning ud fra elevens potentielle udvikling, set som en kombination af evne og vilje, der systematisk udvikles under de rette omstændigheder. Det bliver tydeligt, at lærere må være enige i deres forståelse af talent og det er derfor relevant at spørge ind til disse betingelser og skolens og lærerens rolle i den sammenhæng. Vurderingen af talent vil

fortsat være underlagt et betydeligt skøn, hvor vejledende tjeklister samt elevens selvsvurderinger bliver centrale. Først et nærmere kig ind i mikroniveauet for en karakteristik af det engelskfaglige sprog talent.

2.4. Den talentfulde engelskelev

Som beskrevet tæller talentområderne mange, udover det boglige aspekt, og må opfattes som en generel pædagogisk problematik. Grundet min fokusering gælder dog følgelig en betragtning af sprogtalentet og spørgsmålet om, hvad der udgør en effektiv tilegner af sprog. I en talentoptik kan den talentfulde engelskelev med rette betragtes ud fra begrebet om ”The Good Language Learner” - en generalisering af den gode sprogbruger. Det er en kilde til fortsat diskussion i en læreteoretisk tid, der centraliserer den individuelle udvikling. Jeg er i mine overvejelser bevidst om nødvendigvis at måtte betræde emnet varsomt, men mener med afsæt i ovenstående redegørelse, at en vis generalisering, om end statisk, er at foretrække, for at kunne tage hensyn til elevgruppen. Jeg vil på baggrund af det forsøge en definition. Førnævnte term er kompleks og omfatter en bred skare af delområder (Griffiths 2008), hvoraf det vil være for omfattende at bearbejde samtlige. Jeg vil derfor fremhæve et begrænset udvalg med fokus på de for nærværende særligt relevante underbegreber; *anlæg*, *motivation* og *strategibrug*, samt knytte an til sprogfærdighedsbeskrivelserne fra *The Common European Framework of Reference*, for derigennem at opbygge en profil af den talentfulde elevs sproglige intelligens og kunnen.

2.4.1. Fagets formål

I formålet for engelsk fastslås det, hvordan eleverne skal tilegne sig sproglige og kulturelle kundskaber og færdigheder med sproget som kulturteknik for øje (UVM 2009:3). Det overordnede formål for faget engelsk i en moderne globaliseret kontekst bliver da, at sætte eleverne i stand til at kommunikere sikkert med viden om og hensyn til de involverede parter. Med andre ord forudsætter det den interkulturelle kommunikative kompetence. Begrebet udgør det interkulturelle aspekt som holdninger, adfærd og viden i forhold til CKF'en kultur- og samfundsforhold (ibid). Eleverne må lære at se verden gennem andre kulturers øjne i et transnationalt perspektiv (ibid:44). Derudover gælder for den sproglige dels tre resterende CKF'er den kommunikative kapacitet, i form af flydende sprog, pragmatiske, lingvistiske, diskursive og strategiske kompetencer (Linhardsen 2006:31ff) for samtlige fem færdighedsområder.

2.4.2. Anlæg for sprog og motivation som centrale faktorer

I engelskfaglig litteratur er evne over gennemsnittet ofte blevet forbundet med begrebet *aptitude*, eller anlæg for sprog - i daglig tale synonymt med udtrykket *at have sprogøre*. Anlæg kan siges at være beslægtet med ideen om intelligens som noget biologisk bestemt, men er modsat IQ teorien ikke set som en generel mental formåen, derimod domænespecifikt, og som sådan er begrebet tættere knyttet til teorien om de multiple intelligenser. Modificeret kan det grundlæggende forstås ud fra Tricia Hedge's påpejning af særligt fire aspekter: *grammatisk følsomhed*, herunder en beherskelse af morfologi syntaks semantik pragmatik. *Induktiv sprogindlæringsevne, hukommelse samt fonetisk evne* (Hedge 2000:17). Dette forstået som en vis musikalitet, altså forståelsen for de sprogspecifikke principper gældende for målsproget, både auditivt og artikulatorisk. Udtalen adskiller sig fra andre sider af sproget ved ikke kun at kræve kognitive, men også motoriske færdigheder. Anlæg for sprog kan forklares i den mængde tid en sprogbruger benytter for at nå et givent kompetenceniveau, typisk antaget som 10.000 timers optagethed.

Anlægsteorien mister dog sin gyldighed, når ikke eleven er motiveret og undlader at benytte sig af sit anlæg. I den henseende bliver begrebet om eleven som *risk taker* langt mere interessant, fordi han aktiv forholder sig til sin tilegnelsesproces. At lære sig et sprog involverer en vis risikovillighed (Lightbrown & Spada 2006:61). En elev som vover, hvad angår sprogkreativitet og hypotesedannelse, introvert som ekstrovert, er villig til gennem karikering at udfordre den indre skuespiller, hvis der derved opnås fornuftig kommunikation. Begrebet henviser til en del af risk takerens indstilling og personlighed, og hans adfærd kan med fordel knyttes til psykolog Albert Banduras begreb om mestringsforventning (Skaalvik 2007:110). Forventning om mestring bygger på elevens tidligere erfaringer med sprogtilegnelse, og sådan hans akademiske selvopfattelse. Fejl begås og en vis usikkerhed accepteres, fordi positive og gode oplevelser med og præstationer i undervisningen har styrket fremtidige mestringsforventninger, mens negative erfaringer selvsagt får modsatte virkning. Succesoplevelsen motiverer engagementet i opgaver og undervisning i et dialektisk forhold. Endvidere hviler forventet mestring i undervisningskonteksten på elevens observation af sig selv i forhold til klassen.

Ideen om risk takeren er desuden tæt forbundet med begrebet motivation, som årsagsforklarer elevens adfærd i forhold til tilegnelsesopgaven. I psykolog og talentinteressenten Robert Sternberg udarbejdelse over adfærdskendetegn for den talentfulde person (Mönks & Ypenburg, 2006:35), optræder *motivation* først på en liste af tyve. En erkendelse af, at nok så stort et objektive potentiale eller anlæg ikke nytter, hvis motivationen for at udnytte det udebliver. Det fordrer anstrengelse og

energi af sprogtilegneren at lære et sprog. Begrebet er komplekst og inden for fremmedsprog (Griffiths 2008:19) betoner det en dybere målrettethed og risikovillighed, idet eleven ikke alene må være motiveret for at opnå viden om sprogets system og funktion, men tilmed være villig til at identificere sig med målsprogets omgivende kultur og dets folks sproglige adfærd, for at bryde den kulturelle distance. Griffiths (Griffiths 2008) skelner mellem integrativ motivation: sproglæring ud fra personlig vækst og kulturel berigelse modsat instrumental motivation: sproglæring på baggrund af praktiske og umiddelbare begrundelser, eks. karrieremuligheder. Den *integrative motivation* modsvares af det danske begreb om indre motivation som udslagsgivende kontra noget ydre. Indre motivation skabes i kraft af nysgerrighed og engagement i et indhold, hvorfor elever som er motiverede indefra, oplever tilegnelsen som noget selvvalgt og selvstyret. Et succesfuldt sprogtilegnelsesmotivationsmønster afhænger af, at de ovenstående komponenter virker sammen. En elevs motivation for at lære sprog er således ikke fikseret, men i høj grad situationsbetinget.

2.4.3. Underpræstation

Talen om motivation og mestring synliggør problematikken om *underyderen*, eller den underpræsterende elev. Kendetegnende er et misforhold mellem evner og reel præstation samt en opgivende adfærd over for et tidligere interesseområde. Det er en gruppe, som falder igennem på ikke-intellektuelle faktorer, hvilket bliver vitalt i talentudviklingssammenhæng. Underpræstation kan forårsages af mange ting, såsom ydre faktorer i eks. lærerens ledelse og metodiske linjeføringer, men hyppigt underspiller disse elever deres evner, for at undgå ekstra lektier; pga. dovenskab; eller for ikke at udstilles som anderledes og få betegnelsen nørd. En elev, som ikke anerkendes eller stimuleres af et nærtstående miljø, udvikler indadvendt eller udadvendt underpræsterende adfærd, med risiko for udviklingen af dårlige arbejdsvaner som senere hindring. Derfor må pædagogisk personale være opmærksomme på at tolke elevens adfærd andet end uopdraget, men undres og reflektere (jf. Erling Lars Dales refleksionsniveau K3, I: Gynther 2010:52). Modsat underyderen forefindes nedenfor en beskrivelse den *succesfulde* talentelevs tilgang til sprog.

2.4.4. Ideen om målrettet strategibrug

Mange sprogteoretikere tillægger effektiv brug af sprogtilegnelsesstrategier altafgørende betydning for succesfuld sproglæring, og udtrykker enighed om, at talentfulde sprogbrugere benytter en gunstig strategisk tilgang i omgangen med sprog. Trods rettetheden mod hvad den dygtige elev kan lære de svagtpræsterende, kan ideen om den gode sprogbrugers strategivalg alligevel bruges til at

opnå en forståelse af talentets hensigtsmæssige tilgang til sprog. Med henvisning til allegorien om hønen og ægget, bliver det centrale spørgsmål dog, hvorvidt den talentfulde sprogelev netop er dygtig, fordi han bruger de rette strategier. Eller bruges omvendt de rigtige strategier, fordi eleven er dygtig? Jeg vil påpege, at det er et gensidigt forhold. Sprogtalentet besidder og udvikler en evne for det gode håndværk i form af en særlig analytisk higen efter at få puslespillet til at gå op, men gør samtidig brug af en forståelse for sprog til tiden og lejligheden. Den svenske sprogdidaktiker, Ulrika Tornberg (Tornberg, 2005:24), opstiller fem vigtige kendetegn for den gode sprogbrugers strategiske tilgang, der samtidig fungerer som kriterier for vellykket sproglæring. For det første beror de på en *interesse for sprogets form og struktur* - en grammatisk sensitivitet, som tidligere påpeget af Hedge. For det andet en *interesse for sprogets kommunikative funktioner*, som termen kommunikativ kompetence med sine delkompetencer dækker. Et tredje aspekt drejer sig om *aktivt arbejde med øvelser og opgaver*, dvs. elevens engagement receptivt og produktivt, og en understregning af passivitet som u hensigtsmæssigt for læring. For det fjerde *en bevidsthed om indlæringsprocessen* angående evaluering og målsætning og sidst *fleksibilitet, hvad angår skiftende opmærksomhed mellem indhold og form og at tilpasse strategierne til opgaven* (ibid). Ud fra ovenstående tydeliggøres det, hvordan den gode sprogbruger er karakteriseret ved at være engageret og opmærksom i sin sprogtilegnelsesproces. En elev, hvem konstant søger mening i skriftlig som mundtlig kommunikation og udviser en villighed til at dygtiggøre sig. Den talentfulde sprogbruger benytter således i højere grad strategier på metaniveau, forklaret ud fra begreberne direkte og indirekte strategibrug. Førstnævnte strategier indbefatter en direkte behandling og involvering af målsproget; kognitive, hukommelses- og kompensationsstrategier ved kommunikationsnedbrud. I mundtlig som skriftlig interaktion benytter talentet sig overvejende af risikostrategier, som parafrase og transfer (gennemførelse og udvidelse af kommunikation), frem for reduktionsstrategier (opgivelse og reduktion af kommunikation), som efterlader eleven mundlam pga. generthed, perfektionisme, dovenskab eller manglende motivation. De indirekte strategier vedrører aktiveret indsigt i generel læring, planlægning og evaluering ud fra såkaldt metakognitive og socio-affektive strategier (Tornberg 2005:23) - elevens didaktiske kompetence. Den gode sprogbruger optræder som en art detektiv og eventyrer. Dette demonstreres i begrebet og lyttestrategien *monitorering*, hvilken indikerer elevens opmærksomhed på egen og andres sprogproduktion udtrykt gennem hang til at kontrollere, justere og opfange nyt i den kommunikative udveksling, og en opmærksomhed på modtagelsen af det sagte. Eleven er en villig og duelig gæster, har en uslukkelig lyst til at lære af kommunikation, og er villig til at gøre meget for at formidle budskabet. Mere eller mindre tiltænkt

øver han sig løbende, hvorved han lægger mærke til form og holder øje med sprogmønstre i og uden for undervisning.

2.4.5. Identifikation af det sproglige talent – inddeling af kompetenceniveauer

Den europæiske referenceramme for sprogfærdighed indrammer den strategiske brug ved vejledende at inddele elevflokkene i seks anvendelige generative sprogfærdighedsniveauer - den såkaldte Global Scale med trinene A1-C2. Ved udgangen af grundskolen i 9.kl. fastslås det (Sproglærerforeningen 2011:15), at eleven bør bestride kompetencerne for sprogniveau B1, hvilket samtidig indebærer den leksikale kompetences dybde og bredde i ordforrådet som kendskab til de 3000 mest frekvente ord (Stæhr 2011:172). Med tanke på den talentfulde, som eleven med evner over gennemsnittet, må vi i udkolingen nødvendigvis forstå ham ud fra beskrivelserne i området af B1 og opefter. Her formodes eleven at befinde sig i sofistikerings-, nuancerings-, og kompleksificeringsfasen af sin sprogudvikling (Lund 2009:102), hvor grammatikaliseringen og ordforrådet avanceres. Eksempelvis for den produktive færdighed skrive (B1), herunder generelt lingvistisk repertoire, udtrykkes det at eleven *har et tilstrækkeligt sprogligt repertoire til at kunne beskrive uforudsigelige situationer, forklare hovedpunkterne i en idé eller et problem med rimelig præcision og udtrykke tanker om abstrakte og kulturelle emner som musik og film* (CEFR 2001:157). Referencerammen er et ekstensivt værk i nuancerede og præcise opdelinger inden for samtlige af den interkulturelle kommunikative kompetences komponenter. Den talentfulde sprogelev kan beherske enkelte eller alle sprogområder, men den umiddelbare kunnen er ikke nødvendigvis tegn på bevidsthed om, hvordan han gebærder sig i kommunikationen. Det væsentlige er derfor referencerammens diagnostiske tilgang, som inddrager elevens selv vurdering i processen. Som det sker ved nationale tests. I lyset af udenlandske erfaringer, om at identifikationen af talent udgør den mest problematiske del af talentudviklingspolitikken (Rasmussen 2011:136), kan de respektive trin tænkes som vejledende planlægningsredskaber for læreren og bliver interessante i målsætning og evalueringsarbejde. Dette leder hen til begrebet undervisningsdifferentiering, hvilket tages op i følgende afsnit.

2.5. Talentudvikling med undervisningsdifferentiering som bærende princip

Om end fritstillet, er det subjektive udgangspunkt underlagt på flere planer. Med reference til makroniveauet i den tidligere belyste økologiske model, blev differentiering af undervisning, med lovændringen i 1993, et vilkår for lærere og elever i danske skoler. Hermed aflivedes samtidig de

sidste rester af den sorte skoles permanente niveaudeling, og ændringen manifesterede enhedsskoletanken som ideal. Selvom begrebet ikke fremgår skriftligt af loven, er det underforstået i følgende formulering om at undervisningen *varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger* (UVM 2006 § 18). Tanken bag princippet bunder i en centralisering af læringsbegrebet og en anerkendelse af, at der med den enkelte for øje, er mange veje til målet (UVM 2009:49), hvorfor differentiering af undervisningen, som inkluderende hensyntagen til samtlige elevtyper, skal ligge til grund for al planlægning og udførelse deraf. Med Leni Dams ordvalg (Dam & Thomsen 2002:5) gælder differentiering af undervisningen, *når der på lærerens initiativ skabes plads til og gives mulighed for, at den enkelte – i samspil med andre – kan udvikle sig optimalt, fagligt så vel som personligt*. Sådan en balancegang der favner individ- og fællesskabshensyn ved at tilpasse undervisningen den enkelte.

Som kontrast til tiltroen til heterogenitet, står den afskaffede elevdifferentiering, der i hensynet til eleven søger mere homogene klasseopdelinger. Wolfgang Klafki (Klafki, 2002:199 ff.) anfægter denne tænkning med sit relaterede begreb om indre differentiering, hvormed han mener at kunne placere undervisningsdifferentieringens nødvendighed centralt ud fra fem overordnede indvendinger mod netop denne homogenisering. Indledningsvis modsætter Klafki sig utopien om den ideelle homogene klasse, selv hvis klassekvotienten reduceres. Han argumenterer videre, at en evt. opdeling efter interessen for et fag, formodes svær at teste grundet elevernes afvigende karakteristika, hvorfor udvælgelsen måtte hvile på et enkelt udpræget, men spinkelt grundlag. Klafki problematiserer den tendentielle lagdeling som elevdifferentieringen resulterer i og anfægter den tese, at alle lærer bedst i homogene klasser, hvor præstationsresultater i den sammenhæng ikke mærkbart gavner stærke elever. Ej heller de svagtpræsterende får øjensynlig nogen gevinst - nærmere en slækket selvværdsfølelse. Slutteligt anfægtes homogen elevsammensætning ud fra det synspunkt, at den udelukkende tilgodeser *spørgsmålet om kognitiv fordring, frem for samtlige det unge menneskes personlighedsdimensioner* (Ibid:205), hvorved Klafki rammer ned i knudepunktet om elevens alsidige udvikling af folkeskolelovens §1 (UVM 2006). Ifølge Klafki fremstår problematikken for alvor i sidstnævnte punkt.

2.5.1. Faglig trivsel et udfordringsfelt

Inspireret af Lev Vygotskijs sociokulturelle teori om elevens zone for nærmeste udvikling, skelner Vagn Rabøl Hansen i sin udlægning af begrebet mellem hhv. elevens forudsætninger og hans potentialer (Hansen, Rabøl, 1998:67). Rabøl Hansen forstår forudsætninger som *selvstændig*

kompetence i form af viden, kunnen og handleevne (Ibid:69), mens der med potentialer menes, hvad eleven kan præstere med støtte fra en anden mere kompetent person, enten lærer eller andre elever (Ibid:69). Den enkeltes udviklingspotentialer er det, som en person lige præcis ikke kan, og potentialer bliver i den forbindelse langt vigtigere end forudsætninger, idet de foregriber elevens mulighed for udvikling i et konkret undervisningsforløb. Betragtningen afviger sådan fra formålsformuleringens fokus på forudsætninger, men synes indeholdt i Leni Dams forståelse. Hvad sprogundervisning angår, aktualiseres Stephen Krashens begreb *comprehensible input +1* (Linhardsen 2006:15), som den anstrengelse eleven møder i et sprogligt indhold, der ligger på kanten af hans kunnen. Der tilbydes således indhold på forudsætningsniveau + potentielt niveau.

At skolevanskeligheder opleves af de ca. 15 % dygtigste, skal forstås i den forstand, at de pågældende elever, pga. faglig interesse og evner, oplever en fremmedgørelse som risikerer dem decideret eksklusion. Jan Tønnes Hansen (Tønnes Hansen 1997) beskæftiger sig indirekte med denne skoletrivsel ud fra hans pædagogisering af Kohuts selvpsykologi. Ifølge samtidige samfundsbetragtninger (jf. 2.1.) er talentet henvist til egen sfære og skal i tilværelsens usikkerhed selvstændigt træffe og stå til regnskab for sine valg. I denne tåge orienterer selvet sig, ifølge Tønnes Hansen, efter fire rettetheder; rettethederne mod *selvfremstilling*, *betydningsdannelse*, *samhørighed*, og *mestring*, hvoraf særligt den sidstnævnte dimension får betydning for lærerens inklusion af talentet. Praksisfællesskabet, bestående af læreren og andre elever, forventes som udfordrende selvobjekter at modsvare selvets spejling. Såfremt denne modsvares af optimal frustration gennem funktionen som medspillende modspiller, stimuleres selvets intellektuelle udvikling. Lærerens fortolkning af eleven vil ofte få karakter af en selvopfyldende profeti, den såkaldte Rosenthal effekt (fibæk Laursen 2002:138) og betydningen af hans relationskompetence og forventningsniveau tildeles i undersøgelser (Nissen m.fl. 2011:189) op mod halvdelen af undervisningseffekten. I Tønnes Hansens udvidelse pålægges læreren altså en særlig ansvarlighed i dannelsen af et robust selv. Det handler ikke om at ville, men at kunne, hvorfor lærerens egne kognitive skemaer vil determinere hans forholdemåde. Han tildeles sådan en magt i den aktive udøvelse af opmærksomhed, som talentet er underlagt. Giver undervisningsmiljøet ikke mulighed for at opdage og udvikle potentialer, vil talentet meget vel forblive uopdaget (Kyed 2002:163). Påskønnelsens relevans illustreres i den maslowske behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik 2007:167), hvor det tydeliggøres at selvrealiseringsbehovet i form af selvbestemmelse, ansvar, udfordringer, virkeliggørelse af egne målsætninger og ressourcer, først muliggøres, idet den hviler på opfyldelsen af tidligere mere sociale vækstbehov. Læreren placeres centralt i denne realisering.

2.5.2. Potentialeorienteret undervisningsdifferentiering som basis for progression i engelsk

Perspektivskiftet i talentforskningen mod en tiltro til elevens indsats karakteriseres ved at se større vigtighed i satsningen på talentudviklende pædagogiske praksis, end identifikation af målgruppen. Senest er derfor en udvidelse af princippet om undervisningsdifferentiering kommet på tale (Nissen m.fl. 2011:46). Med relanceringen af begrebet, nu som *potentialeorienteret undervisningsdifferentiering*, mener Nissen et. al. at kunne udfordre den gældende praksis, i et ønske om at sætte overlæggen op. Princippet beskæftiger sig med undervisning på baggrund af kendt viden om zonen for nærmeste udvikling samt en didaktisering af Benjamin Blooms kognitive taksonomi (ibid:75). Med inspiration i den engelske talentforsker Joanna Raffans britiske tænkning om top-down differentiering som udgangspunkt snarere end midtergruppen, samt professor Jens Rasmussens ide om intelligent undervisningsdifferentiering, tiltænkes det at undervisningen frem for traditionelt at differentieres på, tid, materialer, organisation, metoder og indhold (Egelund 2010:15), tilmed differentieres på viden i form af tre skalerede vidensniveauer, som bevæger sig fra lavere til højere ordenstænkning på Blooms taxonomi: A for basisfærdigheder, som evnen til at gengive undervisningens indhold i store træk. B for almindelige færdigheder, som evnen til at anvende kendt stof i nye sammenhænge, og C for det usædvanligt høje færdighedsniveau, som evnen til at bruge viden i helt ukendte områder (Nissen m.fl. 2011). I konteksten af talentomsorg bliver særligt C niveauet gældende, fordi denne forståelse retter hensyn til den brede elevgruppe. Engelskundervisningens opgaver og samtalegrundlag må derfor påtænke den talentfulde elevs analyse-, syntese- og evalueringskompetencer i planlægning, gennemførelse og evaluering deraf. Tænkningen i Nissen et. al. teori trækker desuden paralleller til Klafkis ide om additummål i undervisningsplanlægningen (Klafki 2002:208).

3. Beskrivelse og analyse af empiri

Nedenstående casebeskrivelse fra engelskundervisningen er skrevet som en åben ”narrativ”, baseret på løbende iagttagelser, samt noter fra observation under egen praktikperiode. Personnavnet er i casen anonymiseret af private hensyn til den pågældende.

3.1. Henrik – en selvsikker elev

I løbet af min engelskfaglige praktik i efterskolen, blev jeg særlig opmærksom på en bestemt elev, som skilte sig ud i form af sin kunnen; Henrik, en tilsyneladende ganske almindelig dreng i 10. kl. Det blev hurtigt tydeligt, at Henrik havde en særlig interesse og evne for faget. Som udgangspunkt

for undervisningen foretog eleverne en indikation¹ af tilfredshed af undervisningen. Hvad angår fagligheden skrev Henrik en note til mig som ny lærer i rummet; *NB: Denne er udelukkende lav, fordi mit faglige niveau især i engelsk generelt er højt.* Både på vej til og fra undervisning gjorde han ivrigt opmærksom på, hvordan han udover at læse tykke engelske romaner, hvilke han medbragte til timerne, brugte fritiden på at tilegne sig viden over nettet, om svære emner som kvantefysik - og dette på engelsk. Sværhedsgraden indrømmedes dog med et smil. Generelt syntes han voksensøgende i som uden for undervisningen, fremmelig, hurtig og gammelklog.

Den pågældende undervisning omhandlede emnet ”*Conflicts*” – med særligt vægt på urolighederne i Nordirland, og ved en indledende brainstorm i plenum, udmeldte han ivrigt sin baggrundsviden om bla. IRA’s affærer, som den eneste. I undervisningen viste han sig desuden som en kompetent sprogbruger, mundtligt som skriftligt, og en ivrig debattør, når hans interesse tændtes. Undervisningens fokus på fælles opbygning af ordforråd viste, hvordan Henrik demonstrerede et imponerende ordkendskab². Mens andre elever supplerede med tostavellesord, valgte Henrik adjektiverne *ubiquitous*, og *aforementioned* samt substantivet *ventriloquism*. Sprogfokuset afsluttedes i en konkurrence, som var kendetegnet ved en fraværende indsats fra Henriks side. Gentagende gennem perioden var Henrik åbenlyst opmærksom på sine klassekammeraters sprogproduktion, og som en høg supplerede han ofte med ord og direkte oversættelser, når eleverne søgte efter sproget. Han optrådte i rollen som politibetjent, og manifesterede sin faglige overlegenhed i en sådan grad, at det til tider satte hans kammerater i forlegenhed. Få elever i klassen kunne udfordre ham, eller gjorde det. Han yndede at arbejde alene, eller med to arbejdsomme piger. Her irettesatte han også, hvis ikke pjat eller ugidelighed satte ind. Generelt var han vellidt blandt pigerne og interagerede med enkelte af drengegruppen, som ikke var sportsinteresserede. Modsat mange af de andre elever var Henrik stabil i fremmøde, men oplevedes ikke altid nærværende. Hans engagement vistes i bølger, og var hverken konstant eller fremadskridende. Ofte gjorde han (uintentionelt og på en lettere uforskammet måde) opmærksom på de andres niveau, ved åbenlyst at hive egen bog frem. Han udviste en opgivenhed overfor faktuelle informationssøgningsopgaver, som i udsagn *bare kan slås op på internettet*, men blev samtidig lettere slukøret over åbenbaringen af ikke at kunne emneevalueringen. Det var tydeligt, at

¹ Evalueringen foregik ud fra en Learning Rating Scale (Nissen mfl. 2011:191) (se bilag 1), hvor eleven placerer sig i form af fire streger på et kontinuum af tilfredshed mht. hhv. faglighed, social trivsel, metode samt lærerens forventning til eleven.

² Se tilmed Henriks eget syn på dette i bilag 2 (jf. udsagn a)

Henrik var vant til at være foran uden megen indsats. Særligt i en skriftlig aflevering, gav han udtryk for faglig selvtillid³ og udviste sproglig sikkerhed, der lå markant over klassens niveau.

I samtaler med praktiklæreren karakteriseres eleven som delvis forstyrrende, udfordrende og provokerende, og denne udtrykker, at Henrik virker hæmmende på undervisningen, idet andre elevers realisation forhindres - han opfattes derfor som en der skal holdes lidt nede. Læreren viser film, stiller ingen særlige ekstraopgaver, og den vante undervisning kører kronologisk efter samme system, udelukkende grammatisk, hvilket Henrik klarer med snilde.

3.1.1. Analyse af case

Som det fremgår af casebeskrivelsen, er Henrik allerede en yderst kompetent bruger af det engelske sprog. Han placerer sig højt i forhold til referencerammens beskrivelser, også højere end B1, og er derfor netop i stand til at udfordre både praktiklærer og undertegnede, af hvem et C1 niveau i undervisningen forventes som mindstemål. Hans indledende indikation og generelle overlegenhed kan opfattes provokerende, fordi han netop underkender lærerens potentielt spejlende funktion. Omvendt kan bemærkningen betragtes som en håbefuld håndsudstrækning. Selvtilfredsheden må opfattes som et tegn på ringe udfordring, og når Henrik udviser deklarativ og procedural viden i udpræget grad, kan det antages at slutmålene for faget efter 9. kl. med en betoning af tilstrækkelighed i ordbrugen; *rimelig præcision, i rimelig grad, tilstrækkeligt, forholdsvist præcist* (UVM 2009:4) som målestok, blot udgør hans basismål. Nævneværdigt øgede krav antydes ej for 10. kl. (ibid:10). Henriks indre motivation for sproget indebærer overvejende metakognitiv strategibrug og risikostrategivalg. Skriftligt virker få aspekter forstyrrende, eks. den danskprægede kommatering (jf. bilag 2). Dette og hans hukommelse (jf. Hedge ovenfor) (jf. bilag 2) muliggør et stort intake og fører ham videre i hans sprogtilegnelse. Det bliver forståeligt at undervisningen forekommer ham uinteressant. Det kan argumenteres, at slutmålenes (ibid) generelt udprægede anvendelsesniveau her afspejler Nissens m.fl. differentieringsniveau B.

Det markante forspring kan tilskrives hans motivation for at opsøge engelsk i fritiden, hvor han gennem computer og litterære medier tilbydes et avanceret og akademisk ordforråd, der rækker langt udover det niveau, som forventes ved afgang af 9. kl. Dette viser samtidig hans induktive sprogindlæringsevne, idet han opfanger sproglige mønstre i læsning og plenum. Ifølge Paul Nations ordforrådsprofil (et evalueringsredskab engelsklærere med fordel kan tage til sig), falder placeringer af eksemplerne ovenfor inden for de ellevetusinde (K11), K13 og K15 mest anvendte ord

³ En påviselig kunnen, som afsluttes med en slet skjult arrogance. Se bilag 2 (jf. udsagn b)

(<http://www.lexutor.ca/vp/bnc/output.pl?>). En veluddannet modersmålstalende benytter til sammenligning K20 ord, mens forskning (Stæhr 2009:172) viser, at størstedelen af danske folkeskoleelever kæmper med at nå et aktivt K2 niveau. Henrik udviser altså som et fåtal produktivt kendskab til og eksperimenterer med et avanceret sprog og må antydes at befinde sig i et faseskift til abstrakt akademisk skolesprog. Interessen for formelt stil må støttes i pragmatisk viden om brug.

Såvel som Henrik viser faglig selvsikkerhed, er han samtidig komfortabelt uvidende om egen potentielle stagnation. Som sprogteoretikeren Merrill Swain hævder; *hvis vi ikke sættes i situationer, hvor vi (...) bliver presset lidt længere end vores sprog umiddelbart rækker til, opdager vi måske slet ikke, at vi har et tilegnelsesbehov (dvs. at der er noget vi ikke kan og ved)* (Henriksen 2009:209). Henrik oplever ikke at differentieringen vedkommer ham og ser i undervisningen intet større formål med at danne og afprøve hypoteser om sprog, idet hans sprogproduktion er mere end tilstrækkelig i konteksten. Han kan siges at befinde sig i den sproglige velværezonen af kvadranten for sprogudvikling (Lund 2009:147), hvor Vygotskijs udviklingszone udgør en af fire positioneringer. Mere kritisk befinder Henrik sig i kedsomhedszonen, præget af lave krav til hans præstationer og ringe støtte fra læreres side. En oplevelsestunnel af egeninteresse, hvor man kunne påstå, at hans intersprog med tiden vil fossilisere (ibid). Henrik oplever ikke den optimale frustration og usikkerhed, som tilegnelsen fordrer for at bringe ham i zonen for udvikling. Ej heller anses klassekammeraterne som udfordrende selvobjekter, hvorfor konkurrenceaktiviteten var uden hans deltagelse. Som praktiklæreren antyder, er det problematisk at Henriks opmærksomhed om klassens fælles sprogproduktion knægter hans kammerater, men omvendt må man heller ikke frasige ham den udvikling han nysgerrigt søger. Hans adfærd kan forstås som et forsøg på egen synliggørelse og at stille sin videbegærlige sult, hvorved han let træder andre over tærne. Det forekommer at være et dissonant læringsmiljø, hvor mestring kun alt for tydeligt måles i forhold til resten af klassen. Han synes fagligt ekskluderet. Heldigvis føler Henrik sig socialt accepteret på efterskolen (se bilag 1), men hans udadreagerende adfærd er ikke et typisk billede. Mange talentfulde reagerer passivt, indadvendt og selvbebrejdende, hvilket fremgår af besvarelserne fra undersøgelsen nedenfor.

3.2. Spørgeskemaundersøgelse fra talentklasselinje

Undersøgelsen er foretaget i Da Vinci linjen på en folkeskole, som nyligt har oprettet et sideløbende tilbud inden for skoletiden til udskolingselever, som ønsker mere udfordring i hverdagen. Eleverne har typisk underpræsteret tidligere, men er ikke nødvendigvis usædvanligt højtbegavede. Tilbuddet

må betragtes som en elevdifferentieret talentklasse, hvor praksis for udtagelser foregår ved en samtale. 21 ud af 23 elever i 9. klasse deltog i besvarelsen, hvoraf fordelingen af drenge og piger er ligelig. Besvarelsene foregik i en engelskundervisning, under hvilken jeg var observatør i en uge. Jeg har fundet det relevant at foretage en spørgeskemaundersøgelse af kvalitativ karakter, idet den i lighed med interviewet tillader respondentens egen stemme i uddybende kommentarer. I nogen omfang er spørgsmålene stillet i lukkede kategorier med tilhørende svarmulighed. Dette giver rum for tolkning, hvorfor præcisionen (reliabilitet) kan anfægtes. Til gengæld afspejler besvarelsene en entydighed og troværdighed (validitet), som gør dem sammenlignelige med sekundære empiri og udgør et repræsentativt billede. På baggrund af antagelser har jeg indledningsvis været optaget af *baggrund* – af hvem skiftet er initieret, samt elevernes årsag til at skifte skole midt i puberteten. Dette formodes at belyse udbredelsen af talentpædagogisk tænkning. Derudover *Undervisningen* i form af elevernes faglige trivsel i og indtryk af talentklasseundervisningen set i forhold til tidligere. *Motivation, indsats* og talentelevens egen definition af talent, hvilken i konteksten præger talentopfattelsen blandt ledere, lærere og forældre.

3.2.1. Baggrund

I 16/21 tilfælde har enten eleven selv eller nærmeste familie initieret skoleskiftet. Kun i 3/20 tilfælde har lærere, og dermed skolebaglandet, haft direkte indflydelse på skiftet. Dette må i høj grad antyde folkeskolens indstilling og manglende opmærksomhed på området. 2/21 udgør *andre* initiativtagere fra elevens fritidsarenaer. 8/21 elever undlader specifikt at årsagsforklare skiftet, mens 11/21 begrundet det i dårligt socialt læringsmiljø samt manglende udfordringer og 2/21 som et spændende tilvalg.

3.2.2. Undervisning og trivsel

Næsten enstemmigt svarer 19/21 elever ja til bedre skoletrivsel i talentklassen. Dette begrundes overvejende i læringsfællesskabet, som værende inkluderende og accepterende. Kendetegnende er engagementet i undervisningen og forståelsen eleverne imellem. En elev P) udtrykker det; *ingen driller mig eller 'udnytter min viden' længere*. En anden H) skriver; *det er mere accepteret her at være klog, og man behøver ikke leve op til et image der ikke er ens eget*. O) beskriver, hvordan han kan være mig selv her, mens U) fortæller, at *det er rarere at være i skole, når de andre ikke er ved at dø over at være her*. I lighed svarer I) *før kunne jeg godt tænke, åh, i dag gider jeg bare ikke kæmpe, men sådan er det slet ikke længere*. Begrundelserne går mestendels på den tidligere sociale

eksklusion eleverne har oplevet i normalklassen. Ifølge Q) har alle i talentklassen været *udsat for forskellige ting*, hvilket gør at *vi forstår hinanden*. G) påpeger at trods forskelligheden, *så enes vi alligevel godt*. Hvad der får eleverne til at føle tilknytning til undervisningen og klassen er en seriøsitet og et engagement omkring skolegang, hvor ingen *dømmer hinanden* D). Undersøgelsen giver samlet set udtryk for en udfordrende højere standard fagligt set, hvor man når mere på kortere tid, og en oplevelse af at folkeskolens normalundervisning ligger på laveste fællesnævnerniveau. H) *Alle i min gamle klasse var på et lavere niveau end mig og undervisningen lå derefter*. E) *vi skulle hele tiden have de dårlige med*. R) *På min gamle skole lærte vi det samme gang på gang. Det hjælper jo ligesom ikke særligt meget*. Eleverne har alle sådan meget stærke følelser omkring den undervisningsdifferentiering, som skulle inkludere dem.

På forskelle mellem engelskundervisningen tidligere og nu, slår den kammeratskabseffekt igennem, som vi så ovenfor - snarere end ændret metodeanvendelse. Dette stemmer overens med Nissen m.fl. resultater, hvor metoden tillægges en betydning på 15 % (Nissen m.fl. 2011:189). Elev U indrammer problematikken ved at nævne følgende; *hvis bare klassen er med på, at der skal ske noget, behøver undervisningen ikke at være noget helt andet*. Klassens engagement – den pågældende elevkultur udgør, at K) *der er flere som tør række hånden op og sige noget her i vores klasse*. M forklarer M) *alle er med her og folk byder ind og der opstår da ofte debatter, som gør det hele lidt mere spændende*. P) *her vil folk noget* og T) *man kan køre mere hårdt på*. Der peges på klasserumssproget i undervisningen som den mest betydningsfulde afvigelse. Q) *Vi snakker engelsk, det er nok den største forskel*.

3.2.3. Motivation, indsats og talentforståelse

Motivationen synes at være en anden i talentklassen end tidligere i elevens skolegang, hvilket viser sig i følgende elevudsagn; U) *når de andre deltager, vil jeg også*. Dette følges op af elev C) *der er andre forventninger her, og man bliver nødt til at tage sig sammen, for at følge med de andre... motivationen smitter af*. 16/21 elever beretter om denne gensidige påvirkning som en motiverende faktor i tilegnelsen af sprog. Bl.a. Q peger på lærernes engagement og målrettethed som motiverende faktorer og udnævner ham dermed som et centralt objekt for spejling. Det ofte benyttede argument i heterogen deling om klassekammerateffektens gavnlige virkning på den svage elev, gælder således også for talentet. Eleverne bruger hinanden som udfordrende selvobjekter. 5/21 elever forholder sig tøvende eller nejsigende til spørgsmålet om motivationen er ændret, men elev H beskriver vigtigheden i elev- og skolekulturens anerkendelse af hendes intelligens, når hun

udtrykker; H) *Jeg har den samme målrettethed som jeg altid har haft. Nu tør jeg bare stå ved den!* Generelt peger eleverne selv på lektiemængden både som motiverende for læring og udslagsgivende i tilfredsheden med skoleskiftet. De synes at se en mening og glæde ved hjemmearbejdet, når der i klassen er en enighed derom; H) *før fik jeg hele tiden ekstra lektier, fordi jeg ikke lærte nok i undervisningen..., men jeg er begyndt at slappe mere af, hvilket er sundere for mig psykisk set.* Udsagnet er i tråd med den kamp og higen efter at få lov til mere viden som tidligere udtrykt af (I). Overvejende beskæftiger eleverne sig også med faget udover skolen. Det være sig ved forskellige medier, herunder engelsksprogede ikke-tekstede film, narrativ tekstproduktion og sangtekster i forbindelse med musik, web- og litteraturlæsning, samt chat/skype med venner og udenlandsk familie. Eleverne tillægger egen indsats udover skolen og det at udfordre sig selv stor betydning.

På spørgsmålet om elevernes egen talentopfattelse, svarer de overvejende i tråd med den moderne forståelse af talent (jf. 2.3.5.), som indebærer de personlige aspekter; at være *målrettet, hårdtarbejdende, aktiv*, og en der *forsøger, gider, deltager*, er *indstillet på at forbedre sig* og har en *forståelse for faget*, hvilket sammenlagt peger på personlighedsaspektet nærmere end den biologisk medfødte faktor. Sådanne elever, hvem problematikken omhandler en mere demokratisk forståelse. Elev B's opfattelse af talent B) *ikke nødvendigvis en der er oversygt klog* deles af flertallet. Samtidig er de tilbageholdende med offentligt at markere sig som talenter. Det at indikere sit talent direkte synes ikke socialt accepteret (janteloven). Talentklassen har givet eleverne en pludselig oplevelse af, at der er andre som dem selv, hvem de oplever normale. Ifølge undersøgelsen virker det til, at det er problematisk at være talent i den almindelige skole.

3.2.4. Analyse af undersøgelse

I tråd med casebeskrivelsen, oplever talentlinjeeleverne sproglige faseskift, som de har været delvis alene om. Min undersøgelse understøttes af talentrapportens beklagelige kommentar om at; *langt de fleste af eleverne kommer fra skoler, hvor de fagligt og socialt har mistrivedes* (UVM 2011:20). Almenundervisningen har ikke båret præg af en differentiering op af, eller mødet med udfordrende selvobjekter. Det er snarere talentelevernes demonstration af personlig relation til stoffet i fritiden, der synes at placere dem i zonen for nærmeste udvikling. Den indre motivation lader ikke til at overleve i umotiverende miljøer inden for skoletiden. I tråd med Annette Rasmussens undersøgelser (Rasmussen 2011:99), udtrykker eleverne tilfredshed med den fælles interesse for skolen de oplever i talentklassen. En interesse som øjensynligt ikke legitimeres i den almindelige skoles stereotypisering af dem, hvorfor behovet for at være mellem ligesindede er stort. *De talentfulde*

børns trivsel og faglige præstationer forbedres markant de steder, hvor der satses på en målrettet talentindsats (UVM 2011:31). I tråd med undersøgelser (Rasmussen & Vilain 2008:44), peger elevernes besvarelser endvidere ikke på at undervisningsmetoder for dem er den udslagsgivende faktor. Snarere er det samværet med ligeligt interesserede og jævnbyrdige, der bevæger undervisningen op på et stimulerende højere og hurtigere niveau. Det fælles tilvalg skaber en elevkultur af seriøsitet, opmærksomhed og forberedelse, som er afgørende for undervisningens udbytte. Et nærværende spørgsmål i den forbindelse bliver, hvad skoler og lærere kan gøre for at præge elevkulturen (se 3.4).

3.3. Sammenfatning

Spørgeundersøgelsen synes at understøtte mine observationer. Den mest påfaldende konklusion angående målgruppen, består i den centrale betydning Mönks delkomponent *venner*, her klassekammerater, tillægges i mikro- og mesosystemet. Den talentfulde sprog elev efterlyser ligesindede og jævnbyrdige kommunikationspartnere i folkeskolens praksisfællesskab, hvor de negative sociale konsekvenser ved at være anset som klog hyppigst forårsager isolation og underydelse (Rasmussen 2011:130). Praksisfællesskabet i folkeskolen mister værdi for talentet, hvis ikke det rummer udfordrende elementer. Her er læreren og den differentierede tilgang alene ikke tilstrækkelig motivation for progression. Besvarelserne tydeliggør at samværet med ligesindede bevirker at eleverne tillades at insistere på deres talent – og læringslyst blomstrer på ny. Om dette udfordringshensyn tilbydes eleven, afgøres på exoniveau af tilfældigheder i den pågældende kommune.

3.4. Didaktiske overvejelser

Min egen stillingtagen til problematikken har været reaktiv og i konteksten præget af en vis handlingslammelse, hvorfor jeg trods min undren, har været tilbøjelig til at antage mine kollegers betragtninger som delvis modspillende modspiller. I bagklogskabens lys vil derfor kort pointere fire anbefalinger for en fagdidaktik, som tænker at inkludere og danne talentet, hvilke i reglen ikke afviger fra, hvordan jeg ellers tænker engelskundervisning.

For det første er det helt vitalt, at *engelsk som klasserumssprog* forbliver på målsproget. En engelskundervisning, som skal tilgodese den talentfulde elev, må nødvendigvis bygge på et tilstrækkeligt input, for at han næres. En indretning af klasselokalet i form af artefakter, der understøtter øjets vandring, kan tjene som hjælp til fastholdelsen af målsproget, for lærere og

elever. **Potentialeorienteret undervisningsdifferentiering** som grundlag for undervisning vil indebære en divergent og induktiv undervisning, præget af undersøgelseslandskaber. En skabende pædagogik, som Gunilla Wahlström (Wahlström 1995:62) benævner 'for at' skole, hvor undervisningen søger en faktisk recipient, frem for en 'som om' skole. For at dække C niveauet, må undervisningen baseres på en spørgeteknik inkluderende en høj grad af referentielle spørgsmål (Tornberg 2005:47), og med det faktum in mente, at talenteleverne demonstrerer en orientering i engelsklitterære moppedrenge, et nøje udvalgt indhold af autentisk og ikke-adapteret karakter. Tilegnelsesbehovet må derfor manifesteres gennem eksplicit kontekstualiseret undervisning, der udvikler og frem for alt nærer sproglig opmærksomhed og produktion, baseret på en tænkning om *grammar as skill* (Tornberg: 138). Endeligt er fonetikken oplagt udfordring - et negligeret fokus, når vi passerer indskolingen. Den talentfulde sprog elev udviser metakognitive kompetencer, men skal fortsat støttes i denne proces som didaktiker (K3), hvorfor lærere må tage bekendtgørelsesteksten i videst muligt omfang (UVM 2006 § 18) alvorligt, som individuel målsætning og diagnostisk evaluering som fundament. **Det virtuelle læringsrum som udvidet kommunikationsmiddel** (jf. Gynters didaktiske model, Gynther 2010). Engelskfaget har gennem den internationale dimension gode vilkår for at udfordre sine elever, hvormed også de affektive taksonomier må medtænkes. Den sproglige barriere i kommunikation med udenlandske samtalepartnere i kooperative projekter som e-twinning etc. agerer personligt dannende og fagligt udfordrende. Denne udvej forekommer dog kun som nærliggende løsning i dele af undervisningstiden, hvorfor **fuld benyttelse af niveaudelt holddannelse** melder sig, idet mine empiriske betragtninger, bl.a. gennem engelskfagets tilsidesættelse deraf, påviser det gavnlige møde med ligesindede samtalepartnere. Analysen peger på et misforhold mellem individ og fællesskab. Det er netop dette misforhold, der tages op i den forestående diskussion.

4. Diskussion

4.1. Engelsk som dannelsesfag

Talenteleven fastlåses i en navlebeskuende fritidskulturel betragtning af sproget og målkulturen, i mødet med en undervisning, som lader ham strande i ansvar af selvdannelsens format. Tilmed sender faghæftets utallige centrale målsætninger et risikofyldt signal til den ukritiske lærers tolkning, om at undervisningens opfyldelse af slutmål indebærer en tilfredsstillende undervisning. Det begrænser sig til en accept af elevens imponerende sproglige indsats på færdighedsniveau (materiale dannelse). Et fattigt grundlag, som savner retning for den fritstillede elev. Han skal på

makroniveau tillige agere verdensborger (Kemp 2005) i de epokale nøglespørgsmåls morads (Klafki 2002), hvorfor den affektive kulturdimension i engelskfaget, i højere grad må afkræve hans opmærksomhed. Engelsk er kommunikation mellem kulturer, hvilket fordrer retningsstyrede kompetencer af en vis følsomhed. Dette kalder på en udfordringspædagogisk dannelsesstænkning. Det må være den demokratiske lærertypes vigtigste opgave, at hans undervisning bygger på grundkvaliteten ved fremtrædende at stille eleverne store, men realistiske forventninger via tesen om ærlighed gennem kærlighed (frit gengivet fra Morten Albæk, 2009). At afkræve den enkelte noget øger motivation og selvtillid, og sender eleven signal om, at nogen betror hans evner. Men talenthensynet skaber selvklaart gnister, når det kiler sig ned imellem vidt forskellige pædagogiske modellers opfattelser af individ og fællesskab; Hhv. folkeskolens psykologiserende velværepædagogik modsvaret af en angelsaksisk maskulin mål-middel tænkning med interesse for det exceptionelle.

4.2. Værdikamp om folkeskolen

Begrundelserne for at beskæftige sig indgående med en egentlig talentpædagogik skal ikke hentes langt væk. Vigtigheden herfor betones som en menneskeret i Salamancaerklæringen af '94 (UNESCO 1994), hvorved det tungtvejende pædagogiske behov tydeliggøres ud fra et rettighedsargument i tillæg til det politisk-økonomiske argument af samfundshensyn. I forlængelse heraf, er det princippet om undervisningsdifferentiering, der i den danske skole skal sikre inklusionen og fagligt hensyn til alle elever. Det danske uddannelsessystem har formået at gøre adgangen til uddannelse lige, men bagsiden af denne positive udvikling bliver et utilstrækkeligt fokus på de dygtige elever, ud fra en amputeret forståelse af differentiering. Folkeskolens problem er, at den længe har tænkt sig som en afsluttet enhed af tradition, hvor talentet følgelig altid vil sejre. Men idet læring bliver livslang, indebærer det en vertikal sammentænkning af uddannelsesinstitutionerne, som påpeger den talentfuldes svagtstående position blandt mere kvalificerede, hvorfor også han nyder godt af kammeratskabseffekten. Det er usundt for folkeskolen at fortsætte denne tænkning i vindere og tabere. I betragtning af at lærerens hensyn gennem didaktiske og pædagogiske overvejelser udgør en relativ beskedent effekt i forhold til elevens opfattelse af accept i undervisningsmiljøet (jf. 3.3.), bliver der grund til at anskue de organisatoriske og strukturelle muligheder elevdifferentieringen tilbyder (Rasmussen 2011:128).

Når Wolfgang Klafki i sin argumentation for den heterogene skoleklasse fremstiller den kognitivt præstationsstærke elev som en, der gennem *bevidst selvdisciplinering og kontrol af egne*

dominanstendenser (Klafki 2002:206) vil opnå tilstrækkelig udfordring ved at optræde i rollen som hjælpelærer, maler han, på baggrund af en snæver generel intelligenssortering, et ugenkendeligt billede af talentet som krævende individualist og født vinder. Til kontrast beskriver min empiri målgruppen, som en overvejende ydmyg og usikker minoritet, hvorfor en tilstræbt homogenisering er aktuel. Mens Klafki plæderer for en heterogen classesammensætning, på baggrund af homogeniseringens utopi (ibid:), vil jeg mene, at selvsamme pointering netop gør denne inddeling egalitær. Talentklasser eliminerer ikke behovet for at differentiere undervisningen (Rasmussen 2011:130), særligt ikke under en moderne talentforståelse (jf. 2.3.6.). Frygten herfor er affødt af en rigid tanke om elevdifferentiering som udelukkende kateterpræget. Ej heller er det at forskubbe lærerens ansvar eller underkende undervisningsdifferentieringens goder, men en erkendelse af det gældende principps faglige begrænsninger, påvist gennem tyve års uændret praksis.

Den ofte udsatte talentelev, for hvem hjælpelærerfunktionen i Klafkis optik er personligt dannende, pålægges en voldsom opgave, han ikke overskuer, hvis ikke den kognitive formåen stimuleres. Den faglige vinder taber i sociale sammenhænge, og når ikke han føler et tilhørsforhold til fællesskabet (jf. de maslowske behov i 2.4.1.), vil han ikke kunne bidrage til andre elevers udvikling (Mentiqa 2004), som hjælpelærerfunktionen og kammeratskabseffekten tiltænkes at gøre. Med henvisning til casebeskrivelsen, vil det for andre være usundt at distancere sig som bedrevidende med risiko for stagnation i egen og andres opfattelse. Frem for at affeje den talentfuldes dominanstendens, burde lærere netop undres derover. Med tanke på elevkulturens få mulige positioneringer for den talentfulde engelskelev, kan den udelte skoles ligestillingsprincip ende som en art spændetrøje. Den tilsigtede inklusion får pga. misforståelsen om at lighed er enshed en utilsigtet virkning i negativ forstand og bliver en illusion om fællesskab. I sidste ende vil formålsparagraffens ordlyd om styrkelsen af de pågældende elevers *lyst til at lære mere* (UVM 2006 § 1) ikke tilgodeses.

Klafki har det ganske relevante synspunkt, at grundskolen udgør sidste fælles stop før interessefællesskabernes selvoptagethed, hvorfor den derfor tillige har en opgave i kollektivt øjemed. Men som følge deraf at henvise eleven til 'at gå til talent' er en overbelastning af vores dygtige unge, hvor de netop ikke kan dyrke den alsidige personlighed gennem fritidsaktiviteter i andet regi. Min forståelse af dannelsen er demokratisk, men der skelnes ikke skarpt mellem dannelse til demokrati og uddannelse. Disse forstås nødvendigvis som hinandens forudsætninger. Eleven får brug for robusthed *fagligt* som personligt, for at imødegå samfundet på egen hånd.

4.3. Anerkendelse af talentpædagogik og afmystificering af den talentløse

Ildsjælens muligheder vil være begrænset *til* hans egen faglige kunnen, og inden for skolens strukturelle loft *af* den dominerende elevkultur. Med Raffans ord; *I kommer ingen vegne, hvis ikke indsatsen bliver landsdækkende* (frit gengivet fra Kirsten Baltzer 2011). De liberale vinde blæser som bekendt mere på eliten end de sociale. Dette får betydning for talentet i en dansk sammenhæng, hvor solidariteten afgrænses af den kulturelle konteksts stadigt gyldige jantelov. Her forventes eleven at fungere og endda udvikle sig på gennemsnittets præmisser. Denne usynliggørelse af marginalgruppe vil med den tyske socialfilosof, Axel Honneths (Nørgaard 2005) anerkendelsessfærer kaldes decideret social død. I den retslige sfære som makroniveauet (jf. 2.2.5) udgør, baseres anerkendelsen på det enkelte individs borgerrettigheder. For den talentfulde elevs vedkommende herunder folkeskoleloven. Ideelt set mødes vi med lige rettigheder og muligheder for anerkendelse (ibid:64), men når anerkendelsen krænkes, som eleven oplever det gennem udelukkelsen fra sin ret til den rette læring, medfører det tab af selvagtelse af kognitiv art. Værre endnu, når talentet ikke anerkendes i den solidariske sfære, hvor den tillige er af emotionel art, med tab af personlig selvværdsættelse som konsekvens. Dette tydeligt udtrykt af eleverne selv. Så længe talentet individuelt skal insistere på sin ret, får han ingen stemme. Den basale erkendelse i undervisningsverdenen, gør ham usynlig. Honneths intersubjektive analyse, påviser de kedelige tilfældige effekter af, hvordan en egentlig selvrealisering i folkeskolens indre struktur vanskeliggøres. Med tanke på at gymnasium og erhvervsskoler synliggørelse af problematikken allerede lovmæssigt er vedtaget, kan grundskolens halten bagefter undre. Til det mangler lærere og skoler et adækvat og tidssvarende sprog for en egentlig talentpædagogik. Ikke med decideret talentdyrkelse for øje, men frem for alt ikke et tabu.

Iblandt pointeres det, at der ved udbredt udnævnelse af talent opstår en gruppe af talentløse. Den indvending modsvares for det første af det moderne brede talentbegrebs mangfoldighed. Engelsktalentet er ikke nødvendigvis stærk i andre fag. Derudover at fokus på talent ikke er ensbetydende med, at rammerne ændres mindre fordelagtigt for de svagtstillede. I realiteten er dannelsen af talentklasselinjer og skoler ikke anderledes end udskillelsen af specialelever til separate afdelinger, hvorfor postulatet om at inklusion i dens nuværende form udelukkende gavner midten og den fagligt svage elev er nærværende. Folkeskolen må stå på konsekvensernes tog, og forme et danskpræget talenthensyn inden for fællesskabet, frem for at se sig overhalet af udenlandske værdier, med hvilke vi ikke kan forliges.

4.4. Tre mulige scenarier for Folkeskolen

Samtidens fokusering på effektivisering og faglighed har rokket ved skolens selvforståelse. Leder af Da Vinci linjen, Laust Poulsen, rammer med kommentaren; *vi må forstå, at vi her rører ved selve kronjuvelerne for folkeskolen* (frit gengivet fra Poulsen 2011) ned i det faktum, at såvel som eleverne, må skolen være omstillingsparat. Selvkært med tanke for traditionerne, for som Anders Hingel, ansvarlig for sammenligning i Europakommisionen, påpeger, ændrer man *den danske folkeskoles lighedsbegreb, så det bliver i modstrid med lighedsforståelsen i samfundet generelt, så kan det give store problemer* (Luntang 2008). Talentrapporten mener, at kunne understrege udbredt samtykke i befolkningen, hvad angår talenthensyn (UVM 2011:23). Spørgsmålet er blot, hvorvidt denne udformning tænkes ens. Det vil få vidtrækkende konsekvenser for den talentfuldes nu trange kår. Der forekommer at være tre mulige scenarier for folkeskolen.

For det første kan den fortsætte sin forståelse af inkluderende praksis ud fra undervisningsdifferentiering, som den forekommer. Favner de ringe efteruddannede lærerne dog ikke den potentialeorienterede tilgang, mens bredden i inklusionen øges nedad, som det økonomiske incitament, der er tiltænkt i disse tider (Lauritsen 2011), vil skolen risikere oplevelsen af et øget paradoks og udskildning til en hyldeplads i forbrugersamfundet. I modsætning hertil, kunne man tænke sig en tilbagevenden til tidligere tiders sortering efter gennemsnitlig evne i kursusopdelte hold, hvad synes at være den nemme løsning, ressourcemæssigt. En tredje udvej er erkendelsen af, at stamklassen, hvad udskolingen angår, er blevet umoderne. Et sådant opbrud, som foreslået af Kommunernes Landsforening (KL 2010) samt Arbejdsgruppen for talentrapporten (UVM 2011), er en accept af det domænespecifikke talent og en udvidelse af den lettere rigide tænkning om holddannelse. Der er ikke tale om separate fysiske lokationer, men en mere fleksibel enhedsskole, hvor holddannelse, med stiplede linjer imellem klasserne, fortsat kan tjene som inkluderende mødested for forskellige elever. Blot med den niveaudelte klasse som udgangspunkt.

5. Konklusion

Individet står selvstændigt i det senmoderne videnssamfund, hvor livslang læring er et vilkår. Her formodes han med sin rige kulturelle kapital umiddelbart at stå stærkt. Nyere undersøgelser underkender dog i høj grad den formodning i konklusionen, om at talentet, pga. faglig og social eksklusion, ikke i udpræget grad formår at benytte sig af sin kunnen. Grundet bevægelsen fra en opfattelse af intelligens som generel til en domænespecifik forståelse, tæller talentmassen imidlertid i en tidssvarende karakteristik et betragteligt antal elever, som vil være forskellige fra fag til fag.

Talentforståelsen konstitueres i en sammentænkning af individets iboende kognitive formåen og personlige dimensioner i en miljømæssig udviklingsramme af determinerende økologiske systemer. Den talentfulde engelskelev imponerer ved sin strategiske kunnen, men opmærksomheden på eget tilegnelsesbehov er underlagt de sociale strukturerer *venner*-komponenten udgør i elevens mikro og mesosystem. Disse får afgørende betydning for talentelevens motivation for sproglæring, så han enten underspiller sin sproglige intelligens eller ekskluderes socialt ved at stå fast på den. Mistrivslens årsagsforklars yderligere i lovmæssige beslutninger på makroniveau. Dels forvaltes princippet om undervisningsdifferentiering ikke optimalt af engelsklæreren – hverken oppe eller nede. Dels synes selvramme strukturelle ramme at være bestemmende for tolerancen af talent i den dominerende klassekultur. I det spændingsfelt af rummelighed er lærerens handlemuligheder for inklusion og dannelse af den talentfulde engelskelev begrænset til hans egen faglige identitet og evne som medspillende modspiller. Herunder konsekvent anvendelse af engelsk som klasserumssprog. Fagets udfordringsfelter tæller for den talentfulde i øvrigt samarbejde om målsætning, det virtuelle læringsrum af fagets internationale dimension, og den niveaudelte holddannelse.

Den potentialeorienterede undervisningsdifferentiering, som udvidelse af det gældende princip, tilbyder læreren en ny dimension til hans palet af didaktiske muligheder, men alene overvejelser i forhold til indhold og organisering *inden* for klassen indebærer ikke tilstrækkelig udfordring og motivation for sprogtilegnelsen. Heller tillader det det nødvendige møde med jævnbyrdige samtalepartnere, der endeligt kan danne engelsktalentets identitet i psykologisk og pædagogisk betragtning - og give ham betryggelse og retning. De sporadiske indsatser der findes uden for skoletiden er båret af ildsjæle, som alene har ringe betingelser for at inkludere talentmassen, hvorfor engelsklærerens fornemmeste rolle i nærværende kontekst er forventningsfuld anerkendelse af talentelevens behov. En satsning på udpræget fleksibel holddannelse formodes at afhjælpe elevens dilemma og derved styrke hans lyst til og motivation for skolen. Det indebærer inklusion og ikke blot rummelighed af talentet, tilmed at eliminere opblomstringen af nye konkurrerende skoleformer, og derigennem bevare en form for balance i diktomien fællesskab og individ, i en folkeskole med højt til loftet. Et middelvejens skolemiljø, som afspejler moderne børns i forvejen selvstændige kompetente bevægelse på forskellige arenaer, sender samtidig eleven et signal, om at han egenhændigt må opsøge undervisning. Dette muliggør et dannelsesideal, der ikke sigter mod frigørelse fra, men indtrædelse i et fællesskab - og sådant hviler ligeligt på dannelse til demokrati og uddannelse.

6. Perspektivering

I betragtning af undervisningsdifferentiering som gældende vilkår, er der få håndsrækninger til læreren, hvad lærebogssystemer angår. På nær sidste års udgivelse fra Gyldendal, Crossroads 8 (Sørensen 2011), er markedet nærmest blottet. Et udmærket forsøg på at imødekomme princippet, idet undervisningen suppleres med den såkaldte lightudgave af elevens tekstgrundbog. Problemet her er, at man fortsat differentierer nedad. I forhold til anerkendelsen af den potentialeorienterede differentiering, mangler c-niveuaet - man kunne fristes til at benævne det; en ekstralagret version. Materialet sigter lavt for prisværdigt at imødekomme den svagtpræsterende elev, men mister i sin stræben samtidig den talentfuldes interesse, og sender beklageligt læreren på overarbejde. Tilsyneladende er der fortsat brug for handleforskrifter og dygtiggørelse på området, hvilke vil afhænge af Ny nordisk skoles forvaltning af debatten.

Karen Henneberg 280317 - VIA læreruddannelsen i Århus - Bachelor 2012
Vejledere: Nanna Jørgensen & Else Marie Kaasbøl

Litteratur

- Albæk, M. 2009 (23. januar). Tovshøjskolen. Århus. Foredrag
- Baltzer, K. 2011 (27. september). *Talent i skolen*. DPU, Kbh. Konference
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2003a. *Engelsk i grundskolen – indhold, læring og resultater*. EVA
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2003b. *Engelsk i grundskolen – mål og resultater*. EVA
- Dam, L & Thomsen, H. 2002. *Undervisningsdifferentiering i fremmedsprogene. – hvad, hvorfor, hvordan*. Viborg. Forlag Malling Beck
- Egelund, N. 2010. *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*. Frederikshavn. Dafolo
- Griffiths, C. 2008. *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge. Cambridge University Press
- Gynther, K. 2010. *Didaktik 2.0. – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. Kbh. Akademisk Forlag
- Hansen, Tønnes, J. 1997. *Lærerens møde med eleven*. I: Jespersen, Krogh, K. (1997). *Lærer i tiden*. Århus. Klim. pp. 47-65
- Hansen, Rabøl, 1998. *V. Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*. Kbh. Danmarks Pædagogiske Institut
- Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press
- Imsen, G. 2006. *Elevens verden*. Kbh. Gyldendal
- Kemp, P. 2005. *Bæredygtighedens utopi I: P. Kemp (2005) Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. Kbh. Hans Reitzels Forlag. pp. 79-
- Klafki, W. 2002. *Indre differentiering af undervisningen I: W. Klafki (2002). Dannelsesteori og didaktik (2. udg.)*. Århus. Klim.
- Kommunernes Landsforening. 2010. *Nysyn på Folkeskolen*. Kbh. Kommuneforlaget A/S
- Kyed, O. 2002. *Undervisnings af elever med særlige forudsætninger*. Vejle. Kroghs Forlag
- Laursen, Fibæk, P 1997 *De mange intelligensers pædagogik*. Kbh. Gyldendal
- Laursen, Fibæk, P. 2002. *Didaktik og kognition – en grundbog*. Kbh. Gyldendal
- Lund, K. 2009. *Fokus på sprog I: Sprog i forandring – pædagogik og praksis*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Nissen, Kyed & Baltzer. 2011. *Talent i skolen – Identifikation, undervisning, og udvikling*. Frederikshavn. Dafolo
- Politikkens Nudansk Ordbog, 2009. (20. udg.). Kbh. Politikens Forlag.
- Poulsen, L. 2011 (27. september). *Talent i skolen*. DPU, Kbh. Konference

Karen Henneberg 280317 - VIA læreruddannelsen i Århus - Bachelor 2012
Vejledere: Nanna Jørgensen & Else Marie Kaasbøl

Psykologisk Pædagogisk Ordbog 2008. Hans Reitzels Forlag

Rasmussen, A & Vilain, H. 2008. *Et spadestik dybere – afsluttende rapport for følgeforskning om talentklasser i Hjørring Kommune 2007-2008*. Aalborg. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi Aalborg Universitet

Rasmussen, A. 2011. *Talent for skolen*. Århus. VIA System

Skaalvik & Skaalvik 2007. *Skolens læringsmiljø*. Kbh. Akademisk Forlag

Stæhr, Stenius, L. 2009. *Tilegnelse og testning af ordforråd*. I: Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis. Kbh. Samfundslitteratur

Sørensen, I. M. 2011. *Crossroads* 8. Gyldendal

Thomsen, H. 2011. *Den Fælles Europæiske Referencerammes vej ind i danske engelsklasser I: Engelsk – din fremtid – vores fremtid*. Sproglærerforeningen. Ss. 15-18

Tornberg, U. 2005. *Sprogdidaktik*. Kbh. Alinea

Undervisningsministeriet. 2006. *Formålsparagraffen*. UVM

Undervisningsministeriet. 2009. *Fælles Mål, Engelsk Faghæfte 2*. UVM

Undervisningsministeriet. 2011. *Talentudvikling – evaluering og strategi*. UVM

Undervisningsministeriet. 2011. *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. UVM

Wahlström, O. G. 1995. *Begavede børn i skolen – duelighedens dilemma*. Vejle. Kroghs forlag

Ziehe, T. 1989. "Jeg er måske også lidt umotiveret i dag..." I: *Ambivalens og mangfoldighed*. Politisk Revy

Tidsskrifter

Baltzer, K. 2006. *Elever med særlige forudsætninger I: Undervisningsdifferentiering*, KvaN 75

Laursen, Fibæk, P. 2001 *Gardner revurderet*. Unge Pædagoger Nr. 4

Nørgaard, B. 2005. *Axel Honneth og en teori om anerkendelse I: Tidsskrift for socialpædagogik* nr. 16

Artikler:

Lauritsen, H. 2011. *Hver anden lærer mener der inkluderes for mange*. Folkeskolen. Lokaliseret d. 11. april 2011 på url: <http://www.folkeskolen.dk/503650/rapport-hver-anden-laerer-mener-der-inkluderes-for-mange>

Karen Henneberg 280317 - VIA læreruddannelsen i Århus - Bachelor 2012
Vejledere: Nanna Jørgensen & Else Marie Kaasbøl

Rasmussen, T. 2005. *Dygtige elever mangler udfordringer* I: Gymnasieskolen nr.15 lokaliseret på url: <http://www.gymnasieskolen.dk/article.dsp?page=18851>

UVM. 2011 (14. april). *Talent skal udvikles inden for alle felter*. Lokaliseret d. 11. april 2012 på url: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/Fakta-om-vejledning/Nyheder-om-vejledning/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Apr/110414-Talent-skal-udvikles-inden-for-alle-felter>

Internetsider:

Mentiqaskolen i Odense 2004 - *Baggrund og motivation* lokaliseret d. 10. april 2012 på url:

http://www.mentiqa-odense.dk/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=62

Paul Nation lokaliseret d. 10.april 2012 på url: <http://www.lexutor.ca/vp/bnc/>

Luntang, E. 2008 (28. nov.) lokaliseret d. 8. april 2012 på url: <http://www.folkeskolen.dk/55001/eu-chef-vi-passer-paa-det-danske-hjerterblod>

UNESCO. 1994. Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning.

Lokaliseret d 8. april 2012 på url: <http://pub.uvm.dk//1997salamance.pdf>

Karen Henneberg 280317 - VIA læreruddannelsen i Århus - Bachelor 2012

Vejledere: Nanna Jørgensen & Else Marie Kaasbøl

BILAG 1

LRS Learning Rating Scale

Navn _____ Alder 16 Dato 29/10 Nr 128

Klasse 10.A Skole Tjære Efterskole

☾ Hvordan synes du det går i skolen lige nu? Sæt et mærke på linjerne nedenfor, og fortæl os, hvad du mener.

Fagligt

Jeg lærer ikke meget i skolen



Jeg lærer meget i skolen

Jeg har det ikke godt i skolen



Jeg har det godt i skolen

Metode

Lærerens måde at undervise på passer ikke godt til mig



Lærerens måde at undervise på passer godt til mig

Forventning

Der forventes ikke meget af mig i skolen



Der forventes meget af mig i skolen

Copyright © 2011 Dr. Poul Nissen, DPU, Aarhus Universitet, København.

1 Denne er udelukkende lav, fordi mit faglige niveau, især i engelsk generelt er højt.

BILAG 2

Student Qualifications

Okay, so this is supposed to be a list of my qualification, right? Assuming that you just answered yes, I'm going to have to say, that this isn't gonna be a list. 'Cause, come on, lists are boring! So instead, I'm gonna write it in a slightly more free and (a lot) more relaxed style, more like an essay than anything else. So, here goes!

Verbally, I'm fairly decent, though when hearing my pronunciation you might think differently. I stumble over words. I speak too fast. And when thinking *deeply*, it occurs to me, that there might be a connection. But while I *do* realize it, I have to admit, that it is sometimes hard for me to control. But on the bright, sunny upside, I have a huge vocabulary! Especially when faced with new languages, my memory is a great boon. It also helps me remember rules and such, so there's little left to be done there.

Yet sadly, there's also a great, gloomy downside! And while these flaws may seem general to my personality, they also influence my English, as they do with everything else. The two flaws I'm talking about, are (obviously to anyone who knows me well) me being plainly lazy and stubborn. I wait until the last moment to get things done, because I just can't bring myself to it. I often refuse to admit being wrong, even when I'm clearly aware that I am. 'Why?' one might ask. The answer is simply my aforementioned stubbornness. If I get on a ship, I won't leave until it's fully sunk and maybe not even then.

But I'm not being pessimistic or depressed, I'm just trying to be realistic and as honest as possible, as this is a self-evaluation, where I'm supposed to be exactly those things.

However, this goes both ways, so I should also highlight the good things, the nice surprises one might find about me! One is, that when I get a task, and I have to do it, I do it right! This is the good side of my stubbornness: I keep on going, even when the odds are against me, and I'm running on ridiculously little time. And another good (no great!) thing is, that I have something to outweigh my laziness!

These facets of me, are extremely useful, and it's especially academically they really shine. One of these magical powers is the ability for my mind to work *absurdly* fast, even when faced with tough challenges, where others might be struggling for mental survival.

The other primary side of my good elements is linked strongly to the aforementioned part. I am vastly superior to most people at improvising! When I write, I don't have to think about it, it just flows from me. When I speak at an exam, for a good example, I don't need a preparation or a well practiced setup. If I know anything on the subject, which I usually do, thanks to my memory, I can talk about it, fluently without breaks.

These are the most important things about me, or, well, at least those that spring to mind. I have consciously chosen not to write anything on my abilities in writing, as this essay/list-thingy should speak for itself.

I hope this fell in your tastes, as I mostly wrote it this way, when feeling the grievance, which comes from looking forward to making a bloody *list!* And, even though it's longer than a mere list, I hope you found (it) equally more entertaining.

BILAG 3**SPØRGESKEMA til elever på Da Vinci linjen.**

Samt uddrag af svar

1. Hvem har taget initiativet til, at du skulle på Da Vinci linjen? Dig selv, dine forældre. Din tidligere skole/lærer, andre? Hvorfor?
2. Trives du bedre i skolen efter du er kommet i D klassen? Hvorfor?
3. Hvad er særligt godt ved engelskundervisningen i D klassen?
4. Hvad er evt. anderledes ved engelskundervisningen i D klassen end i din tidligere klasse?
5. Hvad er god engelskundervisning i dine øjne? Hvad kræves af læreren, eleverne, og rammerne?
6. Har undervisningen i D klassen ændret din motivation for faget engelsk? På hvilken måde?
7. Beskriv med nogle ord din motivation for faget engelsk?
8. I hvor høj grad føler du dig udfordret i undervisningen? Slet ikke. I nogen grad. Meget. I høj grad. Andet.
9. Føler du dig mere udfordret her end i din tidligere undervisning? Hvorfor?
10. Arbejder du mere eller anderledes efter du er kommet på Da Vinci linjen? Hvordan?
11. Er du blevet mere målrettet efter at have gået i D klassen? Hvorfor?
12. Arbejder du selv med faget udover skolen, hvordan?
13. Hvordan har du det med at lave lektier? I hvor høj grad finder du det vigtigt for din læring?
14. Får du flere lektier for i D klassen end du gjorde tidligere?
15. Hvad er en talentfuld elev?

Mange tak for din hjælp